

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARINA XAVIER FERREIRA

**A RELEVÂNCIA COMO GATILHO PRAGMÁTICO DA MOTIVAÇÃO  
NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

CURITIBA

2017

MARINA XAVIER FERREIRA

**A RELEVÂNCIA COMO GATILHO PRAGMÁTICO DA MOTIVAÇÃO  
NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elena Godoy.

CURITIBA

2017

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter me dado a oportunidade de aprofundar meus estudos em um tema que tanto me fascina, pela força que tem me dado nos momentos mais difíceis durante esta empreitada e pela condição para conseguir terminar este estudo.

À fundação Capes e à UFPR, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo apoio e auxílio na realização deste trabalho.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Elena Godoy, que foi mais que uma ajudadora para a escritura de um texto, foi minha amiga. Seus conselhos e sua compreensão contribuíram muito para meu crescimento!

Aos professores Sebastião Lourenço dos Santos e Aristeu Mazuroski Junior, pela leitura dedicada e considerações importantes para meu trabalho.

Aos professores da UFPR e da UEPG que me auxiliaram nestes dois anos de estudo (e nos anos anteriores também) me apoiaram e me incentivaram. Aqui novamente nomeio o Prof. Sebastião, que me orientou no meu TCC e continuou me ajudando grandemente nesta pesquisa.

À minha querida mãe, que sempre esteve ao meu lado e me orientou, e à minha família, que sempre me apoiou.

Aos amigos e companheiros que estiveram ao meu lado, nas alegrias e nas tristezas, e que fizeram parte deste trabalho.

“Você não pode ensinar nada a um homem; você  
pode apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo.”

(Galileu Galilei)

## **RESUMO**

Os estudos linguísticos têm dado atualmente grande importância aos usos que os indivíduos fazem da linguagem. Muitas pesquisas têm surgido na perspectiva da Pragmática, seja social ou cognitiva, e os estudos da comunicação tomaram um novo caminho, que não somente a codificação e a decodificação de códigos linguísticos pelos emissores e receptores. Esta nova perspectiva também aparece nos estudos de aquisição de línguas adicionais. Seus teóricos têm proposto novas concepções de aprendizagem e elementos importantes para a aquisição de uma língua. Dentre eles está a motivação. Acreditamos que a motivação é um elemento crucial para a aquisição de línguas, bem como a relevância, propriedade cognitiva proposta por Sperber e Wilson (1986), que determina o processamento cognitivo em níveis de efeito e esforço. Portanto, nosso objetivo é identificar a relação entre as propriedades cognitivas relevância e motivação e determinar como essa relação influencia no processo de aquisição de segundas línguas. Para tanto, utilizamos como aporte teórico para esta pesquisa principalmente os estudos de Sperber e Wilson (2001,2005), Ryan e Deci (2000), Schwartz (2014), Damásio (2012), Tapia (2005, 2015), Kreitler (2013), entre outros. Pudemos perceber que a motivação e a relevância são propriedades cognitivas muito importantes para a aquisição de L2, que são elementos correspondentes e dependentes dos mesmos fatores cognitivos e sociais. No entanto, após relacionarmos as duas propriedades, inferimos que a relevância se sobrepõe à motivação, o que nos leva a supor que a motivação poderia ser um componente da relevância.

Palavras-chave: Relevância; Motivação; Aquisição de línguas adicionais; Pragmática.

## **ABSTRACT**

Linguistic studies have now given large importance to the uses that individuals make of language. Many researches have emerged from the perspective of Pragmatics, whether social or cognitive, and studies of communication have taken a new path, not only the encoding and decoding of linguistic codes by the emitters and receivers. This new perspective also appears in additional language acquisition studies. Theorists have proposed new conceptions of learning and important elements for the acquisition of a language. Among them is motivation. We believe that motivation is a crucial element for language acquisition as well as the relevance, cognitive property proposed by Sperber and Wilson (1986), which determines cognitive processing at levels of effect and effort. Therefore, our objective was to identify the relationship between cognitive relevance and motivation properties and to determine how this relationship influences the process of second language acquisition. In order to do so, we used as a theoretical contribution to this research mainly the studies of Sperber and Wilson (2001, 2005), Ryan and Deci (2000), Schwartz (2014), Damásio (2012), Tapia (2005, 2015), Kreidler (2013), among others. We can see that motivation and relevance are very important cognitive properties for the acquisition of L2, which are corresponding elements and dependent on the same cognitive and social factors. However, after relating the two properties, we infer that relevance overlaps with motivation, which leads us to suppose that motivation could be a component of relevance.

**Keywords:** Relevance; Motivation; Additional languages acquisition; Pragmatics.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2</b>	<b>ALGUNS CONCEITOS</b>	13
2.1	LÍNGUA E LINGUAGEM	13
2.2	APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO	15
2.3	PROPRIEDADES MENTAIS	17
2.3.1	A relevância e o mecanismo dedutivo	17
2.3.2	O contexto	22
2.3.3	Algumas idiossincrasias	26
2.4	FATORES SOCIAIS	32
2.4.1	Cultura e comunidades de prática	32
2.4.2	A polidez linguística e suas implicações	36
2.5	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	39
<b>3</b>	<b>A MOTIVAÇÃO</b>	41
3.1	A MOTIVAÇÃO E A PSICOLOGIA	42
3.1.1	Precedentes das teorias motivacionais	42
3.1.2	A teoria das necessidades humanas	43
3.1.3	A teoria dos dois fatores	44
3.1.4	A teoria da autodeterminação	45
3.2	A MOTIVAÇÃO E O ENSINO	48
3.3	A MOTIVAÇÃO E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS	54
3.3.1	O modelo sócio-educacional de aquisição de segunda língua	54
3.3.2	A teoria da autodeterminação	61
3.3.3	O sistema automotivacional de L2	64
3.3.4	O conceito de investimento	67
3.4	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	72
<b>4</b>	<b>A INTERFACE MOTIVAÇÃO X RELEVÂNCIA</b>	75
4.1	A RELAÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS E RELEVÂNCIA	75
4.2	AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA	78
4.3	MOTIVAÇÃO, RELEVÂNCIA E OS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DA LINGUAGEM	88
4.4	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	91

<b>5</b>	<b>AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS E AS RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA.....</b>	<b>93</b>
5.1	OS EFEITOS DA INTERFACE MOTIVAÇÃO X RELEVÂNCIA NA SALA DE AULA.....	96
5.2	A SOBREPOSIÇÃO DE CONCEITOS E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS.....	101
5.3	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	103
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os estudos linguísticos avançaram no que diz respeito aos estudos da linguagem, em especial a Pragmática, que cresceu significativamente e contribuiu para pesquisas de diferentes temáticas. Temos evidenciado este crescimento como um sinal de que os linguistas têm finalmente se preocupado em pesquisar as questões referentes ao uso da linguagem e como elas podem interferir significativamente nas questões sociais da comunicação. Isso se dá também no processo de ensino-aprendizagem de línguas, que acreditamos ser tanto cognitivo como social. Um dos temas mais observados neste processo é a motivação. A motivação tem sido estudada por diversas vertentes teóricas, sendo a primeira delas a Psicologia. Após os estudos da Psicologia, outros pesquisadores de diferentes áreas começaram a verificar a importância da motivação nas diferentes ações do ser humano. Uma das vertentes que também tem utilizado a motivação em suas pesquisas é a aquisição de línguas adicionais.

Nesta perspectiva, acreditamos que os estudos pragmáticos podem nos ajudar a identificar as relações sociais e cognitivas da aquisição de L2, pois esta tem como base a comunicação a partir de uma língua adicional à que o indivíduo já possui, a língua materna. Neste caso, consideramos que a interface entre os estudos do uso da linguagem e a motivação na aquisição de línguas adicionais também pode ser um tema interessante para a Pragmática, tanto em seus aspectos cognitivos como sociais. Desta forma, este trabalho visa um aprimoramento nos estudos da comunicação, mais especificamente nos estudos linguísticos.

Assim, com base nos estudos de Sperber e Wilson (a Teoria da Relevância, de 1986) propomos uma pesquisa que contemple os aspectos pragmáticos da comunicação em relação à motivação na aquisição de línguas adicionais. Para a formulação deste trabalho, temos como pressuposto algumas premissas. São elas:

PREMISSA 1: A relevância é uma propriedade cognitiva da comunicação que auxilia no processamento cognitivo de entrada de dados. Acreditamos que, na comunicação, o processo de aquisição de línguas adicionais também é influenciado por essa propriedade.

PREMISSA 2: a motivação é uma propriedade dos seres humanos que impulsiona as ações dos humanos. Acreditamos que a motivação ajuda na aquisição de línguas, como já foi exposto por diversos autores.

Se assim o for, podemos formular nossas três hipóteses:

HIPÓTESE 1: Relevância e motivação são propriedades da cognição que influenciam diretamente na aquisição de línguas.

HIPÓTESE 2: Relevância e motivação apresentam características cognitivas que se sobrepõem.

HIPÓTESE 3: Relevância é um processo cognitivo que abrange a motivação

Desta forma, a partir destas três hipóteses formulamos esta pesquisa. Nosso trabalho, portanto, é de cunho bibliográfico, mas com algumas conclusões significativas para este tema. Portanto, nosso objetivo foi identificar a relação entre as propriedades cognitivas relevância e motivação e determinar como essa relação influencia no processo de aquisição de segundas línguas.

Para tanto, inicialmente, elencamos alguns conceitos importantes para nosso trabalho. No capítulo 2 apontamos estes conceitos, sendo os primeiros a diferenciação entre língua e linguagem e aprendizagem e aquisição. A seguir apresentamos algumas considerações a respeito da concepção de *relevância*, propriedade cognitiva que na proposta de Sperber e Wilson em 1986 determina alguns aspectos pragmáticos da comunicação. Além disso, discorreremos brevemente sobre o sistema dedutivo, o contexto e as idiosincrasias mais importantes para este estudo. São elas: as crenças, a afetividade e as emoções.

No capítulo 3 fazemos um levantamento das teorias da motivação em diferentes perspectivas: a perspectiva da Psicologia, a do ensino e, por fim, a perspectiva dos estudos de aquisição de línguas adicionais. Nesta retomada teórica trazemos apenas os teóricos mais importantes para o tema, pois são inúmeros os estudos que tratam da motivação em suas diferentes áreas.

No capítulo 4, com base nos levantamentos teóricos realizados sobre a motivação e os conceitos apresentados no capítulo 2, buscamos identificar algumas relações entre as duas propriedades cognitivas – a motivação e a relevância – além de incorporá-las aos aspectos sociais da comunicação.

Por fim, no capítulo 5, tentamos confrontar as relações identificadas entre as propriedades com a aquisição e o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, tentando determinar uma nova perspectiva de estudo de segundas línguas de acordo com a Pragmática. Para tanto, formulamos uma hipótese final sobre as relações propostas nos capítulos anteriores, com a intenção de um aprimoramento em pesquisas futuras.

Como aporte teórico para esta pesquisa utilizamos principalmente os trabalhos de Sperber e Wilson (2001,2005), Ryan e Deci (2000), Schwartz (2014), Damásio (2012), além de teóricos como Ellis (1994), Santos (2013, 2014), Barcelos (2006), Krashen (1982), Kádár e Haugh (2013), Brown e Levinson (1987), Gardner (1985, 1999, 2009), Dörnyei (2002, 2009, 2010), Tapia (2005, 2015), Kreidler (2013), entre outros.

## 2 ALGUNS CONCEITOS

Ao iniciarmos nosso estudo, apresentamos algumas perspectivas importantes e necessárias para este texto. Primeiramente, delimitamos alguns conceitos primordiais, como o que entendemos por língua e linguagem e como concebemos a relação aquisição/aprendizagem.

Também tratamos nesta seção de alguns conceitos pragmáticos, psicológicos e cognitivos que servirão de alicerce para os próximos capítulos, como por exemplo, a relevância, o contexto e alguns aspectos idiossincráticos que determinam o elo cognitivo e social.

Por fim, buscamos coadunar a nossos estudos alguns fatores sociais da interface Pragmática, motivação e aquisição de línguas. Um elemento crucial para isso é a cultura e suas implicações, bem como as questões linguísticas no convívio social.

### 2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

Ao entrarmos em contato com os estudos da Linguística nos deparamos com questões bastante importantes para as pesquisas na área, bem como conceitos imprescindíveis. A Linguística, geralmente definida como o estudo da linguagem, nos remete a questionamentos, dentre os quais o que é a linguagem, se esta é um sinônimo da língua e como se dá a relação língua/linguagem.

Os estudos sobre a língua tiveram como precursor Ferdinand Saussure, em 1916, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*. Saussure divide os estudos da linguagem em língua (*langue*) e fala (*parole*), sendo por essência a primeira social enquanto que a segunda individual da linguagem. No entanto, o estudioso elege como objeto de estudo a língua.

Segundo Ramos (2007, não p.), Saussure distingue a concepção de linguagem, língua e fala, da seguinte forma:

a) a linguagem é de natureza heterogênea, portanto, é multiforme e heteroclita, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, além disso, pertence ao domínio individual e social. Para esse autor, devido às dificuldades em inferir sua unidade, de não classificá-la em nenhuma categoria de fatos humanos, a linguagem não pode ser o objeto da Linguística; b) a língua é um produto social da linguagem, constitui algo adquirido e convencional, compõe-se de

um sistema de signos aceitos por uma comunidade linguística. Esse sistema é homogêneo, estável, social, representado em termos de relações de oposição e de regras; c) a fala é um ato individual de vontade e inteligência do indivíduo que usa a língua, é acessória e mais ou menos acidental.

Após o *Curso de Linguística Geral* os estudos da linguagem tomaram diferentes proporções e caminhos. Muitos estudiosos buscaram aprofundar as investigações de Saussure, tanto a respeito da língua, como da fala. Em uma vertente sociointeracionista podemos elencar Benveniste, e posteriormente Bakhtin (CARVALHO, 2013). No aspecto da comunicação, podemos citar Roman Jakobson, nos anos 1960, e os filósofos da linguagem, como por exemplo, Austin (1962) e Searle (1981). Em consequência, diversos autores contemporâneos, com base em suas linhas de estudo, conceituam língua e linguagem.

Xavier e Mateus (1992) definem língua como um sistema verbal desenvolvido espontaneamente de acordo com a interação social que o indivíduo está imerso, em um processo de aquisição. Já a linguagem é definida pelas autoras como o uso sistemático e convencional de signos e sons para a comunicação, ou seja, cada língua possui convenções de uso que são exploradas pelos falantes.

Outrossim, os autores Cunha, Costa e Martelotta trazem a linguagem

como uma habilidade, [...] a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas. Por sua vez, o termo ‘língua’ é normalmente definido como um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2012, p. 16).

Para os autores, portanto, estudar a linguagem é estudar os processos que são utilizados como base para a comunicação. Em consonância, os autores afirmam que, em uma vertente sociocultural, a linguagem está relacionada com a interação social, refletindo tendências de acordo com as normas sociais de cada grupo, bem como cada falante pode utilizar a linguagem de maneiras diferentes de acordo com o contexto em que está inserido. Da mesma forma, Cunha, Costa e Martelotta (2012) defendem que a língua também passa por modificações, decorrentes das estruturas sociais e políticas, ou seja, da vida na sociedade.

Logo, podemos afirmar que as definições utilizadas pelos autores citados são embasadas em como cada cultura vê sua língua e como se comunica a partir dela, pois é

a partir de convenções sociais que a comunicação ocorre, e que se busca algum entendimento entre os indivíduos.

Portanto, neste trabalho nos referimos à língua como um conjunto de signos utilizados pelos falantes por meio da linguagem para comunicar-se. A linguagem, então, nos remete ao uso de uma (ou mais) língua(s) na comunicação, sendo este uso convencional e cultural, transmitindo valores, crenças e realizando ações.

## 2.2 APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO

Outro ponto bastante debatido nos estudos da Linguística Aplicada é a distinção entre a aprendizagem e a aquisição. O início das pesquisas nesta área vem da vertente behaviorista, em que os estudiosos (Pavlov (1936), Watson (1920) e Skinner (1938), apud MARINOVIC, 2012) buscavam compreender o comportamento humano. Suas afirmações se pautavam em que todo comportamento era condicionado e que o aprendizado acontecia como respostas a estímulos. Assim, o aprendizado de uma língua ou um comportamento era resultado do meio social e seus estímulos. Na concepção de Skinner (1957), na criança, os comportamentos linguísticos são aprendidos em forma de comportamento e não adquiridos.

Já para Vigotsky, a linguagem é adquirida como um processo biológico, social e cultural. Logo, “a linguagem, na sua perspectiva é adquirida na interação do indivíduo com o meio que o rodeia e que o aspecto cultural tem um papel importante na construção dos significados pelos indivíduos”. (MARINOVIC, 2012).

Em outra perspectiva, os estudos de Chomsky (1965) defendem que a aquisição da língua não é realizada por meio de comportamentos condicionados, mas que existe um órgão mental inato, uma gramática universal que permite que a criança adquira a língua e seus componentes culturais. Logo, para Chomsky as capacidades de aquisição são inatas e predeterminadas, mas ele não recusa a interferência do ambiente social. Assim, para o autor, ao aprender ou adquirir algo, o indivíduo está preenchendo uma estrutura inata existente. (MARINOVIC, 2012).

Baseado nos estudos de Chomsky (1965) Krashen cria seu modelo de aquisição de línguas a partir do filtro afetivo. Krashen<sup>1</sup> (1982) elabora cinco hipóteses para sua teoria, sendo uma delas a distinção entre aquisição e aprendizagem.

Ao fazer a distinção entre aquisição e aprendizagem, Krashen (1982) afirma ser a aquisição mais importante do que a aprendizagem, por ser fruto da interação em situações reais. Assim, volta praticamente toda sua teoria para a aquisição de segunda língua. A distinção feita por Krashen entre a aprendizagem e a aquisição se baseia em que a aprendizagem é um processo consciente, que envolve um sistema (gramática), que permite que o aprendiz saiba a respeito de uma nova língua. A aquisição, por sua vez, é um processo subconsciente, assimilado naturalmente em situações reais de interação, por meio de uma gramática internalizada. De acordo com o autor, a aprendizagem consciente é monitorada, já a aquisição, que é inconsciente, é o desenvolvimento do monitor. Esse desenvolvimento ocorre por meio de operações mentais que geram o *intake*, que é a aquisição ótima do *input* (entrada de dados).

De acordo com Sobroza (2008),

A aquisição se dá numa situação de contato direto com a nova língua. Estando inserido em um sistema de signos, o seu uso ocorrerá naturalmente, como o que acontece na infância ao adquirir a língua materna. No processo de aquisição, o que interessa é a comunicação, tudo ocorre inconscientemente, é um processo subconsciente/intuitivo. A aquisição da língua estrangeira envolve as estruturas mentais, a personalidade, a influência de fatores externos. Não é um fenômeno uniforme e previsível, pois cada indivíduo é único, com diferenças em seu desenvolvimento. [...] Já a aprendizagem é o estudo consciente da gramática, exige o estudo sobre a língua em uso. O estudante deixa de ser um falante para ser um aprendiz da língua em estudo no que se refere às suas regras. Nesse processo de aprendizagem são transmitidos conhecimentos ao aluno a respeito da língua estrangeira, como se dá o funcionamento da estrutura gramatical dessa língua, seguindo-se um planejamento didático que inclui memorização de vocabulário, a fim de que o aluno adquira conhecimentos e tenha um bom desenvolvimento na aprendizagem. A valorização do aprendizado dá-se na quantidade de acertos do aluno. O ambiente de ensino não é propício para a espontaneidade, tendo em vista o ambiente artificial totalmente ausente de práticas que tornariam o aprendizado mais natural. (SOBROZA, 2008, p. 2-3).

A autora, assim como Krashen (1982), defende a divisão entre aquisição e aprendizagem, em que a aquisição é um fenômeno natural enquanto que a aprendizagem é um fenômeno didático de transmissão de conhecimentos.

---

<sup>1</sup> Revisaremos brevemente a questão do filtro afetivo proposto pelo autor na seção 2.3.3.

Não obstante, Rod Ellis (1994) traz outra perspectiva para esta oposição. Em uma reflexão a respeito destas nomenclaturas, o autor chama a atenção de que a distinção feita por estudiosos coloca a aquisição como um processo subconsciente de “contrair” uma língua por meio de uma exposição e a aprendizagem como um processo consciente de estudá-la. Mas, segundo Ellis (1994, p.14), de acordo com esta perspectiva é possível que um aluno apenas aprenda ou adquira uma língua de forma independente e em tempos separados. Logo, o autor mostra que este tipo de divisão é problemática para os professores pela dificuldade em demonstrar se o conhecimento foi aprendido ou adquirido. Assim, esses dois termos são usados pelo estudioso de forma permutável, de maneira que a aquisição possa significar tanto uma ocorrência ou início, como um uso preciso da língua.

Portanto, neste texto trataremos o termo aquisição como aborda Ellis (1994), sendo intercambiável ao termo aprendizagem, pois acreditamos que estas duas propriedades podem ocorrer conjuntamente, como defende Rod Ellis em sua pesquisa.

## 2.3 PROPRIEDADES MENTAIS

Além dos princípios linguísticos elencados acima para nosso estudo, buscamos especificar também alguns princípios cognitivos e psicológicos em nossa pesquisa. Muitos conceitos apresentados nesta seção têm sustentação em António Damásio (2012) e em teóricos dos estudos pragmáticos, como Sperber e Wilson (1986).

### 2.3.1 A relevância e o mecanismo dedutivo

Em 1986 Sperber e Wilson desenvolveram a Teoria da Relevância (doravante TR). Embasados em Grice (1982) e nas máximas conversacionais formuladas pelo autor, Sperber e Wilson postulam que as quatro máximas podem ser reduzidas a uma: a máxima da Relação ou máxima da Relevância. Desta forma, os autores aprofundam os estudos de Grice (1982) e criam uma nova visão para comunicação.

Do ponto de vista psicológico, a TR (2001) concebe o conhecimento, atrelado às intenções, como representações mentais que podem ser realizadas na forma de ações – representações mentais porque não guardamos em nossa mente as coisas do mundo e sim suas representações. Por exemplo: quando vemos uma pintura de uma paisagem



com um sol radiante, descrevemos que estamos vendo na pintura um sol. Mas o sol que aparece na pintura não é o mesmo astro que está no céu. O que vemos na pintura é uma representação do sol. Da mesma forma que quando nos recordamos do sol não temos o astro em nossas mentes, mas sim a sua representação. Em consonância, António Damásio afirma que

Todos possuímos provas concretas de que sempre que recordamos um dado objeto, um rosto ou uma cena, não obtemos uma reprodução exata, mas antes uma *interpretação*, uma nova versão reconstruída do original. Mais ainda, à medida que a idade e experiência se modificam, as versões da mesma coisa evoluem. Nada disso é compatível com a ideia de uma representação fac-similar rígida, como foi observado pelo psicólogo britânico Frederic Bartlett há várias décadas, quando pela primeira vez propôs que a memória é essencialmente reconstitutiva. (DAMÁSIO, 2012, p.105).

Assim, na visão de Damásio (2012), temos representações das coisas do mundo em nossa memória, estando estas representações em um estado de constante mudança de acordo com as novas experiências que o indivíduo vive. O autor também ressalta que estas representações não são perfeitas, pois as reconstruímos de nossa maneira, colorindo-as com as emoções, sentimentos e os conhecimentos.

Na mesma perspectiva de Damásio, Sperber e Wilson (2001) defendem que, da mesma forma que somos seres idiossincráticos, fazemos e temos representações diferentes, de acordo com nossas experiências e estados psicológicos, que estão ligados a essas representações. A partir de que temos conhecimentos diferentes das coisas do mundo, memórias diferentes, representações diferentes, podemos afirmar que temos implicaturas diferentes (GRICE, 1982), pois são estas características individuais que irão influenciar no processamento do *input*. Então, de acordo com Santos (2014), podemos dizer que os seres humanos *partilham* informações do ambiente físico, mas nunca do ambiente cognitivo.

Sperber e Wilson afirmam que “um *ambiente cognitivo* de um indivíduo é um conjunto de fatores que lhe são manifestos” (2001, p. 80), um “conjunto de suposições que o indivíduo tem a capacidade de representar mentalmente e de aceitar como verdadeiro”. (2001, p. 89). Nessa perspectiva, quando comunicamos algo, temos a intenção de promover uma modificação no ambiente cognitivo de nosso ouvinte, tornando certos fatores manifestos ou mais manifestos.

Segundo a TR, quando um *input* nos é relevante e é identificado, a partir de um (ou mais) dos nossos sentidos, ele não será processado como um *input* sonoro, olfativo, tátil, gustativo, etc., mas sim, será transformado em uma representação conceitual (RC). Esse ato mental de representarmos um *input* ostensivo mentalmente é chamado pelos autores de contextualização desse *input*. Essa contextualização é o conceito que temos do estímulo recebido, e é com essa representação desse conceito que iremos “trabalhar” mentalmente. A partir de que a RC é decodificada linguisticamente, ela passa a ser uma forma lógica (FL), ou seja, uma linguagem mental que contém a representação daquela informação.

Para os autores da TR (2005, p. 234), “a forma lógica decodificada de um enunciado é uma importante pista para a intenção do falante”. Assim, o que auxilia o ouvinte no reconhecimento da intenção informativa do falante (intenção de informar algo novo) é a codificação dos enunciados em FLs que o falante escolhe para fornecer o *input* ostensivo ao processo de compreensão inferencial.

As inferências são processos cognitivos utilizados pela mente para chegar a conclusões de estímulos comunicativos relevantes. (SPERBER; WILSON, 2001; GRICE, 1965). De acordo com Santos (2009) as inferências demonstrativas se baseiam em raciocínios lógicos. Alguns exemplos de inferências demonstrativas são:

- a) Dedutiva: a partir de premissas maiores e menores chega-se a uma conclusão. Um exemplo lógico desta regra é: Todo A é B. X é B. Logo, X é A.
- b) Indutiva: a partir de um número considerável de exemplos chega-se a uma conclusão. Um exemplo lógico seria:  $X_1, X_2, X_3, \dots$  logo,  $X_n$ .
- c) Abdutiva: a partir de um fato observável no mundo chega-se a uma conclusão. Um exemplo seria:  $X_1 \rightarrow X_n$

Segundo Santos (2009, p. 25), o grande problema das inferências indutiva e abdutiva é que elas conduzem aos estereótipos e possíveis preconceitos. Outro tipo de inferência elencado pelo autor (baseado na TR) é a inferência pragmática. Santos afirma que “na comunicação humana formamos inferências espontâneas, instantâneas e inconscientes sobre a intenção comunicativa do falante” e que “as únicas regras lógicas espontaneamente acessíveis à mente humana são, segundo a TR, as regras dedutivas

não-demonstrativas, porque estas geram todas as conclusões interessantes implicadas logicamente por um conjunto de premissas”. (SANTOS, 2009, p.83).

De acordo com a TR há uma relação de verdade entre duas proposições  $P$  e  $Q$  em uma regra de dedução, ou seja, se  $P$  é verdadeiro,  $Q$  também deverá ser. Para a TR “uma regra de dedução é uma computação que se aplica às suposições em virtude de sua FL”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 141). Assim, uma regra de dedução é uma operação que preserva a verdade: quando é aplicada a uma suposição, a conclusão a que dá origem permanece numa relação semântica de inferências a uma premissa.

A TR, também traz alguns tipos de inferências lógicas que a mente usa durante o processamento. Alguns exemplos são: a regra de *Eliminação-e*, a regra *Modus ponendo ponens*, *Modus tollendo ponens*, entre outras.

No que concerne à comunicação, Sperber e Wilson (2001) apontam a relevância como uma propriedade que comanda o processamento, pois, segundo a TR, o ser humano só fará o processamento de alguma informação que valha a pena, isto é, que seja relevante. Os autores defendem que o ser humano tem uma meta, uma tarefa permanente de aperfeiçoamento do processamento eficiente de informações, tendo consciência disso ou não. Esta meta, explicam eles, seria o melhoramento do conhecimento do indivíduo. (Ibidem, p. 91).

Na TR o conceito de relevância não é o trivial, do senso comum, mas é uma propriedade cognitiva, de processos mentais. Destarte, a relevância, na TR, é uma propriedade não representacional, que não precisa ser representada, nem computada para ser conseguida. Sperber e Wilson (2005) afirmam que a relevância tem a ver também com pensamentos, memórias e conclusões de inferências – que são as implicaturas.

A relevância proposta pela TR é a causa dos processamentos dos indivíduos, uma característica básica da cognição humana, pois buscamos, durante a comunicação, a otimização da relevância. Sendo assim, a mente escolhe as informações mais relevantes para o processamento no contexto inicial. Ou seja, segundo a TR, procuramos a maximização da relevância nas informações processadas. Como todo processamento exige esforço, não daremos importância a um assunto que não nos valha à pena processarmos, só nos será interessante realizar um esforço mental ao processar alguma informação se essa nos for relevante e nos resultar em algum efeito.

Sperber e Wilson defendem que a relevância pode ser comparada a níveis de produtividade, como uma relação de custo/ benefício. Para que se obtenha relevância, é necessário um custo baixo de esforço nos processamentos de consumo de energia e um alto nível de efeito nos resultados obtidos. Esse seria, grosso modo, o modelo de funcionamento inferencial da mente.

Portanto, segundo a TR, a avaliação da relevância se dá pelos efeitos contextuais de uma suposição num dado contexto, conseguidos pelos processos mentais, e pelo esforço de processamento envolvido na realização dos efeitos contextuais. Para os autores, “o esforço de processamentos é um factor negativo: em igualdade de condições, quanto maior for o esforço de processamento, mais baixo é o grau de relevância”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 197). Portanto, na TR é necessário um equilíbrio entre efeitos contextuais e esforço de processamento. No entanto, há processos de interpretação que contradizem esta afirmação, como veremos no capítulo 4.

De acordo com Sperber e Wilson (2001), um *input* (um enunciado, um som, uma imagem, uma memória) é relevante quando ele se conecta com outras informações que temos na mente e quando essa entrada de dados aumenta ou modifica alguma informação que já temos disponível sobre qualquer tema. Podemos confirmar isso a partir da seguinte afirmação dos autores:

Intuitivamente, um *input* [...] é relevante para um indivíduo quando ele se conecta com informações de *background* disponível, de modo a produzir conclusões que importam a esse indivíduo: ou melhor, para responder uma questão que ele tinha em mente, aumentar seu conhecimento em certo tópico, esclarecer uma dúvida, confirmar uma suspeita, ou corrigir uma impressão equivocada. Nos termos da Teoria da Relevância, um *input* é relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produz um EFEITO COGNITIVO POSITIVO. (SPERBER; WILSON, 2005, p.223).

Logo, quando o ouvinte para de processar o *input* é porque suas expectativas de relevância foram satisfeitas, ou seja, ele alcançou o estágio psicológico da relevância ótima. “É também razoável para o ouvinte parar na primeira interpretação que satisfaça suas expectativas de relevância, porque nunca poderia haver mais do que uma”. (Ibidem, p.233).

Nesta mesma concepção, António Damásio (2012) defende que a aquisição de um conhecimento novo acontece pela remodelação e o aperfeiçoamento das representações (chamadas pela TR de representações conceituais). Ou seja, para que um conhecimento

novo seja adquirido, é necessário que haja algum conhecimento anterior que será aperfeiçoado com novas experiências. Esse conhecimento anterior, apresentado pelo autor pode ser inato ou adquirido.

As representações dispositivas constituem o nosso depósito integral de saber e incluem tanto o conhecimento inato como o adquirido por meio da experiência. O conhecimento inato baseia-se em representações dispositivas existentes no hipotálamo, no tronco cerebral e no sistema límbico. Podemos concebê-lo como comandos da regulação biológica necessária para a sobrevivência. [...] O conhecimento adquirido baseia-se em representações dispositivas existentes tanto nos córtices de alto nível como ao longo de muitos núcleos de massa cinzenta localizados abaixo do nível do córtex. [...] A aquisição de conhecimento novo é conseguida pela modificação contínua dessas representações dispositivas. (DAMÁSIO, 2012, p.109)

Portanto, na perspectiva de Sperber e Wilson (2001), quando realizamos alguma atividade os mecanismos perceptuais humanos são orientados para a otimização da relevância, ou seja, fazemos a seleção das informações que nos são perceptíveis, que estão ao nosso redor de acordo com o que é mais relevante para nós nesse momento, com o objetivo final de um aperfeiçoamento cognitivo.

Após a breve explicação de como foram estruturados alguns conceitos na TR, acreditamos ser de extrema importância levantar uma questão: a TR traz todos os componentes existentes na mente humana para o processamento de *inputs*? Como pudemos verificar, em nenhum momento os autores mencionam a motivação em seu livro. Se levarmos em consideração a premissa 2 (a motivação é uma propriedade dos seres humanos que impulsiona as ações dos humanos – p. 11 deste texto), podemos afirmar que eles não a consideram como um componente mental necessário e influenciador no processamento de *inputs*.

No entanto, como veremos mais adiante (principalmente nos capítulos 4 e 5), abordaremos uma perspectiva diferente de motivação, como sendo esta uma propriedade psicológica que interfere e é influenciada pelos componentes cognitivos. Logo, no capítulo 5 iremos propor uma possível solução para esta questão. Por hora, é necessário primeiro abordarmos outros conceitos importantes, sendo um deles a própria motivação.

### 2.3.2 O contexto

Os estudos linguísticos contemplam diversos aspectos da comunicação e sempre destacam o contexto como um dos mais importantes. O contexto define a situação em que a comunicação está inserida, o local, os interlocutores, ou seja, o que, para quem, quando e onde. Desta forma, o contexto está relacionado a questões situacionais da comunicação.

De acordo com Koch (2011), em 1923 Malinowski criou os termos “contexto de situação” e “contexto de cultura” e Firth, em 1957, com base em Malinowski, deu ênfase no contexto social. A partir destes teóricos, vários linguistas de estudos sociais retomaram essa noção de contexto, inclusive Hymes em 1964 que criou a matriz de traços etnográficos – SPEAKING:

S – Situação: cenário, lugar  
P – Participantes: falante, ouvinte  
E – Fins, propósitos, resultados  
A – Sequência de atos: forma da mensagem/forma do conteúdo  
K – Código  
I – Instrumentais: canal/formas de fala  
N – Normas: normas de interação/ normas de interpretação  
G – Gêneros (KOCH, 2011, p. 22)

Segundo Martins (2013, p. 117), “nos estudos de tendência processual, *contexto* remete também a entorno ou moldura social, como um acordo entre os falantes sobre o que é a situação em que se encontram [...]”. Para Martelotta (2012), o contexto situacional faz referencia a respeito de situações específicas da interação, fazendo parte de uma coerência pragmática.

Koch e Elias afirmam que

[...] em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos históricos-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 76).

Koch (2011) explica que com o surgimento da Teoria dos Atos de Fala os pesquisadores da Pragmática passaram a estudar as ações realizadas pelos usuários por meio da língua, considerando a linguagem como uma atividade intencional e social, utilizada para determinados fins. Logo, o contexto tomou outros caminhos de estudo, que não somente fatos e situações temporais.

Verschueren (2002) afirma que o contexto se constrói em função da variabilidade, da negociabilidade e da adaptabilidade da linguagem. Para o autor, o significado do contexto se negocia, se aceita, se repele, replaneja, retrocede e volta a negociar-se. O autor também admite que o contexto está intrinsecamente relacionado ao mundo mental dos comunicadores, e suas eleições linguísticas e contextuais estão associadas a suas emoções, crenças, vontades, desejos, motivações e intenções. Nesta percepção, o contexto não é dado, mas construído na interação comunicativa, seja real ou textual.

Os estados mentais sempre têm ocupado uma posição central em certos projetos da pragmática linguística. As crenças, por exemplo, estão no centro dos ‘supostos de fundo’ nos quais está ancorado o comportamento verbal e que se comunica implicitamente<sup>2</sup>. (VERSCHUEREN, 2002, p. 157, tradução nossa).

Sperber e Wilson (2001), na TR, trazem o contexto como o pano de fundo da comunicação. Como vimos na seção anterior, quando o ouvinte acaba de interpretar um enunciado e está prestes a interpretar outro, no seu mecanismo dedutivo ainda há o conjunto de suposições que fazem parte do enunciado anterior e as outras suposições que não foram utilizadas no processamento do enunciado anterior. Essas suposições que ficam na mente constituem um contexto dado para o enunciado seguinte que será processado, formando um pano de fundo que se transforma à medida que outras informações (antigas e novas) se juntam às suposições. É nesta hora que as informações novas são processadas. A teoria defende que cada nova suposição é processada “dentro do contexto formado por um conjunto de suposições, muitas das quais foram elas próprias acabadas de processar”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 190). Damásio comenta que

A mente não está vazia no começo do processo de raciocínio. Pelo contrário, encontra-se repleta de um repertório variado de imagens, originadas de acordo com a situação enfrentada e que entram e saem de sua consciência numa apresentação demasiado rica para ser rápida ou completamente abarcada. (DAMÁSIO, 2012, p.161).

---

<sup>2</sup> “Los estados mentales siempre han ocupado una posición central en ciertos proyectos de la pragmática lingüística. Las creencias, por ejemplo, están en el centro de los ‘supuestos de fondo’ en los que está anclado el comportamiento verbal y que se comunica implícitamente.”

Vimos na seção anterior que, de acordo com Sperber e Wilson, uma informação é relevante quando produz algum efeito contextual. Assim,

[...] um passo crucial dentro do processamento da informação nova, e em especial da informação comunicada verbalmente, é a sua combinação com um conjunto adequadamente seleccionado das suposições de fundo – que assim constitui o contexto – dentro da memória do mecanismo dedutivo. Para cada item das informações novas, poderão ser seleccionados como contexto muitos conjuntos diferentes de suposições que provêm de fontes diversas (memória de longo prazo, memória de curto prazo, percepção). (SPERBER; WILSON, 2001, p.215).

Contudo, não se pode dizer que qualquer conjunto arbitrário de suposições disponíveis possa tornar-se um contexto. O contexto é limitado pela memória e pelas atividades mentais do indivíduo de acordo com um dado tempo real.

Como afirmam Sperber e Wilson (2001), os indivíduos não chegam ao processamento de um *input* sem nenhum resquício de informações anteriores, pois há uma espécie de armazém de memórias de curto prazo (local onde são armazenadas nossas memórias mais recentes) em que os conteúdos não se apagam, ou pelo menos permanecem ali enquanto a pessoa não durma, pois é durante o sono que as informações são armazenadas na memória de longo prazo.

Assim, os autores explicam que um ouvinte que acaba de interpretar um enunciado e está prestes a interpretar outro, tem em sua memória do mecanismo dedutivo o conjunto de suposições que faz parte do enunciado anterior e as outras suposições que não foram utilizadas no processamento do enunciado anterior. Essas suposições que ficam na mente constituem um contexto dado para o enunciado seguinte que será processado.

Na perspectiva relevantista esse contexto pré-determinado pode ser ampliado em diferentes direções. Essas ampliações podem ser feitas pelas suposições que foram utilizadas em processamentos anteriores ao atual ou derivados dos processos de dedução anteriores.

Portanto, Sperber e Wilson defendem que o contexto não é determinado, mas sim construído por meio do processo interpretativo da entrada de dados. Sendo assim, “no final de cada processo dedutivo, o indivíduo tem à sua disposição um conjunto de contextos acessíveis.” (Ibidem, p. 221). Os contextos, de acordo com a TR, são também acessíveis, ordenados por uma relação de inclusão, que corresponde à ordem de



acessibilidade. Destarte, o esforço para a apreensão de um contexto será maior se ele for menos acessível.

Embasado na TR, Santos (2013) faz um breve estudo sobre o contexto conversacional. O autor hipotetiza a dinamização do contexto, em que durante a comunicação, o contexto mental dos interlocutores é adequado, ajustado, reintegrado e adaptado às circunstâncias da interação, o que provoca o aceite do conteúdo proposicional dos enunciados. Assim, o autor explica que a cada novo enunciado, tem-se um novo contexto que se sobrepõe a contextos antigos. Logo, o contexto para Santos (2013) tem o seguinte conceito:

[...] o ambiente abstrato, dinâmico, vivo, comum, mas não idêntico, a dois ou mais participantes de um intercâmbio conversacional, que de acordo com as contingências circunstanciais, orienta, restringe ou amplia a linguagem humana na tomada de decisões dos interlocutores, enriquecendo ou saturando com informações linguísticas e não linguísticas relevantes à produção e a interpretação de significados comunicados e inferidos conversacionalmente pelos interlocutores. (SANTOS, 2013, p.712).

Portanto, observamos que o contexto não é somente um conceito situacional da comunicação, mas também é um componente cognitivo que cada pessoa possui. Por conseguinte, o contexto tem duas características distintas importantes na comunicação, que são dependentes e interferem na produção e interpretação dos enunciados, sendo estas o aspecto social e o cognitivo.

### 2.3.3 Algumas idiossincrasias

A pesquisa científica sobre a comunicação linguística tem elencado timidamente alguns aspectos idiossincráticos do ser humano. Muitos estudos visam aspectos cognitivos, desvinculando a subjetividade e as emoções na hora de suas análises. No entanto, as pesquisas de aquisição de línguas têm trazido à tona esta discussão, propondo em suas concepções conceitos como os de crença, valores e a afetividade (como veremos no próximo capítulo, referente à motivação). Acreditamos que propriedades como as emoções, as crenças e afetividades são participadoras e influenciadoras do comportamento humano, interferindo na relação proposta entre relevância e motivação.

O estudo das crenças tem crescido significativamente com o passar dos anos. Muitos teóricos se interessaram pelo assunto e passaram a admitir a importância das crenças nos processos cognitivos dos indivíduos, bem como na interferência dessas em suas ações. São diversas as definições de crenças. Silva (2010, p.28-32) elenca muitos autores e suas diferentes definições. Trouxemos as mais pertinentes para este estudo.

Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente (MASTRELLA<sup>3</sup>, 2002 apud SILVA, 2010, p. 29).

As crenças [...] são ‘verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros (PERINA<sup>4</sup>, 2003 apud SILVA, 2010, p.30).

Uma crença é um conjunto cognitivo complexo que consiste em elementos individuais, sociais e universais. O que torna as coisas ainda mais difíceis, no entanto, é que as crenças também parecem estar constantemente em um processo de renegociação<sup>5</sup> (DUFVA<sup>6</sup>, 2003 apud SILVA, 2010, p.30, tradução nossa).

Em consonância com as definições elencadas por Silva (2010), Barcelos (2006, p.233) afirma que as crenças são dinâmicas, ou seja, mudam em períodos de tempo, ancoradas em acontecimentos passados, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, modificando-se a partir da interação com o mundo e modificadas pelas nossas experiências. Além disso, muitas vezes são contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta, complexa e indissociável do conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem. Logo, podemos dizer que muitas de nossas ações são influenciadas por nossas crenças, sendo que aquelas também podem influenciar estas.

De acordo com Garbuio (2006), nem sempre agimos conforme o que acreditamos e isso pode causar uma dissonância ou conflito entre pensamentos e ações. Ademais, o autor afirma que o contexto muitas vezes interfere nas crenças e que as crenças também podem interferir em determinados contextos<sup>7</sup>. Garbuio (2006) explica que para Price (1969) as crenças se dão em graus e que a distinção entre conhecimento e crença é a

---

<sup>3</sup> MASTRELLA, 2002, p. 33.

<sup>4</sup> PERINA, 2003, p.10-11.

<sup>5</sup> “A belief is a complex cognitive whole which consists of individual, social and universal elements. What makes things even more difficult, however, is that beliefs also seem to be constantly in a process of renegotiation”.

<sup>6</sup> DUFVA, 2003, p.143.

<sup>7</sup> Neste caso o autor se refere somente ao contexto social, pois, como vimos na seção anterior, o contexto mental é formado também pelas idiosincrasias, sendo uma delas, as crenças que os indivíduos possuem.

diferença de grau: o conhecimento é baseado em evidências, o que possivelmente não acontece com as crenças. Já Lima (2006, p.148) argumenta que as crenças são mais determinantes do comportamento que o conhecimento, bem como a origem do conhecimento está na crença, já que os indivíduos começam a dar sentido nas coisas a partir de visões particulares dos fatos.

Desta forma, podemos concluir, a partir dos conceitos desses autores elencados, que as crenças são formas de pensar baseadas em experiências e valores individuais e sociais, que determinam o comportamento humano e o conhecimento. Elas são dinâmicas, podendo modificar-se de acordo com as relações sociais e com os diferentes contextos sociais. Por conseguinte, as crenças também podem modificar os contextos (mental e social) e as ações subsequentes. Logo, nossas ações, geralmente são baseadas em nossas crenças.

Isto posto, podemos dizer que nossas ações linguísticas também são influenciadas por nossas crenças. Ao estudarmos uma língua, fazemos distinções de acordo com o que acreditamos sobre aquela língua, ou seja, se é uma língua bonita ou feia, se é fácil de ser compreendida, de ser estudada, se é uma língua importante e reconhecida para os objetivos do estudante, etc. Assim, nossas atitudes linguísticas interferem em nossas ações, trazendo manifestações encobertas sobre o que acreditamos e prestigiamos, tendo relações íntimas com as interações sociais.

A respeito da afetividade Barros (2003, p.1) afirma que “a afetividade acompanha o ser humano desde a sua vida intrauterina até a morte se manifestando como uma fonte geradora de potência e energia”. A afetividade pode ser comparada ao “alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento racional” e por isso deve ser “prazerosa e ligada à ação afetiva”.

De acordo com Goulart e Marona (2014), a afetividade se entrelaça com o saber, com o seu desenvolvimento, sendo a capacidade dos indivíduos de se emocionarem o que os faz diferente, podendo reconstruir o mundo e o conhecimento. “Entendemos que o ambiente alegre e afetivo motiva as interações, gera alegria, renova energias, gera mudança de ações, impulsiona o indivíduo a crescer saudável emocionalmente”. (GOULART; MARONA, 2014, não pagindo).

Na perspectiva de aquisição de segundas línguas podemos citar Stephen Krashen e sua teoria como um dos principais marcos da afetividade na aquisição. Em 1982, Krashen apresentou cinco hipóteses para justificar sua teoria: a distinção entre aquisição

e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo. De acordo com o autor, estas duas últimas hipóteses são determinantes para que a aquisição ocorra.

Ao distinguir a aquisição da aprendizagem, Krashen (1982) explica que a aquisição é mais relevante porque é um processo subconsciente, assimilado naturalmente em situações reais de interação. Assim, segundo a hipótese da ordem natural, o aprendiz adquire as estruturas gramaticais de uma língua de forma natural e com ordem previsível, sem sequências pré-estabelecidas.

A hipótese do monitor, formulada por Krashen (1982), afirma que o esforço realizado durante a comunicação na segunda língua é policiado pelo conhecimento consciente, ou seja, o que a pessoa aprendeu, que seria o sistema da língua. Esse policiamento gera um efeito de monitoramento, em que a pessoa vai se auto-avaliar a respeito das regras que conhece sobre a língua e ver se está se comunicando corretamente. O monitoramento é dependente dos conhecimentos que temos na mente sobre a língua que estudamos, mas também é dependente das nossas emoções, sentimentos, estados de ânimo, motivação, etc. Como a aquisição é inconsciente, ela é o desenvolvimento do monitor. Esse desenvolvimento ocorre por meio de operações mentais que geram o *intake*, que é a aquisição ótima do *input*.

A hipótese do insumo refere-se à parcela da língua em que a pessoa entra em contato e é chamada por Krashen de insumo ou *input*. Assim, a partir dessa ordem natural, quando o aprendiz é exposto a um insumo maior do que ele já tem, ele adquirirá um pouco mais da língua. Se o aluno está no estágio  $x$ , para ocorrer a aquisição ele terá que ser exposto a um insumo  $x + I$ .

Por fim, a hipótese do filtro afetivo postula que este filtro existente no processamento do *input* regula e seleciona modelos, ordens de prioridade na aquisição e a velocidade da aquisição. Ele está intimamente ligado aos estados emocionais do aprendiz, às atitudes, necessidades e junto com a motivação, fazendo parte do processamento dos dados e da memorização deles.

De acordo com Krashen (1982), o insumo (conhecimento novo/*input*) entra na mente e passa pelo filtro afetivo, que está ligado ao processamento do insumo. Este dependerá tanto dos estados emocionais da pessoa, como também de seus interesses, motivação, etc. Então, o filtro afetivo faz a conexão entre o insumo e os estados afetivos do indivíduo. Depois de realizado todo o processamento, esse conhecimento será armazenado na memória.

Em resumo, para Krashen, se o ensino ocorrer de forma afetiva, ou seja, se o professor souber trabalhar com a motivação, ansiedade e autoconfiança dos alunos (ou a falta dela), seus filtros afetivos serão mantidos baixos, o que gera uma maior probabilidade de que a aula seja mais produtiva e que seja facilitada a aquisição de uma segunda língua.

Da mesma maneira que as crenças e a afetividade, as emoções também fazem parte do ambiente cognitivo dos indivíduos, tendo um papel muito importante em suas vidas. Em uma perspectiva neurocognitiva Adão (2013) afirma que nosso cérebro armazena apenas algumas informações na memória, descartando outras, e esse processo de seleção se dá graças ao envolvimento emocional. De acordo com Fonseca (2016) as emoções são adaptativas, pois orientam os comportamentos de sobrevivência e reprodução, sejam positivos ou negativos.

As emoções fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo, e também, sobre as situações-problema onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto. Em função das necessidades, interesses e motivações das pessoas, as emoções fornecem dados fundamentais para imaginar e engendrar ações e para satisfazer os seus objetivos. (FONSECA, 2016, p.366)

Segundo o autor, as emoções nos auxiliam a aprendermos com os resultados passados e, a partir deles, regulamos os nossos comportamentos futuros, reafirmando “uma estreita conexão entre a emoção e a cognição e entre esta e a motivação” (Ibidem, p. 269). Para Fonseca,

As emoções modelam e organizam a cognição através da experiência e da prática deliberada, a apropriação ou incorporalização do conhecimento consciente arrasta consigo reações emocionais que levam o indivíduo a aprender com a experiência e a se modificar através dela. (Ibidem, p. 373).

António Damásio (2012, p.17) afirma que certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. Em uma concepção espacial do cérebro, o autor defende que não há partes independentes no cérebro que possuam funções separadas, mas que as partes cooperam entre si para um funcionamento sistêmico mais vasto, composto por essas partes individuais. Logo, o que na realidade existe são “sistemas” formados por várias unidades cerebrais interligadas. Assim, Damásio explica que não há uma só área responsável pelos estados

emocionais dos indivíduos, mas algumas áreas, sendo que estes estados interferem em todo processamento racional. Para o autor, “os processos da emoção e dos sentimentos fazem parte integrante da maquinaria neural para a regulação biológica, cujo cerne é constituído por controles homeostáticos, impulsos e instintos”. (DAMÁSIO, 2012, p.91).

Damásio (2012) divide o mecanismo das emoções em primárias e secundárias. As primárias, ou inatas, auxiliam na sobrevivência do indivíduo, de processo básico. Segundo o autor, nascemos com a maquinaria neural necessária à criação de estados somáticos em resposta a determinadas categorias de estímulos, ou seja, a maquinaria das emoções primárias. “Essa maquinaria encontra-se inerentemente preparada para processar sinais relativos ao comportamento pessoal e social, e integra, desde o início, disposições que ligam um grande número de situações sociais a respostas somáticas adaptativas”. (DAMÁSIO, 2012, p.166)

As emoções secundárias utilizam o mecanismo das emoções primárias, sendo diferenciadas pela adição das experiências que os indivíduos têm e de seus conhecimentos, personalizando o processo emocional de cada indivíduo. Esses conhecimentos são adquiridos pelo processo de educação e socialização e são correspondentes às convenções sociais e regras éticas.

Damásio (2012) diferencia as emoções dos sentimentos, concebendo que, quando há a percepção de todas as mudanças responsáveis pelas respostas emocionais, esta percepção das experiências emotivas é chamada de sentimentos. Para o autor, o ato de sentir os estados emocionais equivale “a afirmar que se tem consciência das emoções” e “oferece-nos *flexibilidade de resposta com base na história específica de nossas interações com o meio ambiente*.”<sup>8</sup> (Ibidem, p.131).

Todavia, todas as emoções originam sentimentos, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções. O autor denominará sentimentos de fundo (background) aqueles que não têm origem nas emoções, mas estão presentes nos estados corporais quando estes não estão agitados pela emoção. Ou seja, quando sentimos algo (felicidade, tristeza, etc.) o sentimento de fundo é superado pelas emoções.

Portanto, para Damásio (2012) as emoções e sentimentos estão intrinsecamente ligados ao processo racional da mente, não sendo possível a separação entre corpo e

---

<sup>8</sup> Destacado pelo autor.

cérebro, razão e emoção. Para o autor, nosso organismo funciona de acordo com os estados emocionais, havendo um equilíbrio entre os processos cognitivos e emocionais. As emoções auxiliam nas questões fundamentais do organismo, como a sobrevivência, bem como influenciam no comportamento social dos indivíduos.

## 2.4 FATORES SOCIAIS

Em nosso estudo acreditamos que o ser humano não é apenas um ser cognitivo, mas também um ser social, pois, a partir da comunicação, ele se relaciona com os demais. Na perspectiva de Damásio (2012) o *design* dos circuitos cerebrais evolui à medida que o indivíduo interage socialmente com o mundo e com a relação entre os circuitos biorreguladores inatos e as atividades sociais.

Devido a diferentes experiências causarem a variação da potência sináptica dentro e através de muitos sistemas neurais, a experiência modela o *design* dos circuitos. Além disso, em alguns sistemas, mais do que em outros, as potências sinápticas podem alterar-se ao longo do período de vida do indivíduo para refletir as diferentes experiências do organismo e, como resultado, o design dos circuitos cerebrais continua também a alterar-se. Os circuitos não são apenas receptivos aos resultados da primeira experiência, mas repetidamente flexíveis e suscetíveis de serem modificados por experiências contínuas. Alguns circuitos são remodelados vezes sem conta ao longo do tempo de vida do indivíduo, de acordo com as alterações que o organismo sofre. Outros permanecem predominantemente estáveis e formam a 'coluna vertebral' das noções que construímos sobre o mundo interior e exterior. (DAMÁSIO, 2012, p. 115).

Portanto, a interação social determina os agentes biológicos dos indivíduos, assim como estes determinam as relações sociais dos mesmos. Assim, é de suma importância revisar alguns conceitos que interferem na relação social dos indivíduos, como também na aquisição de uma língua adicional.

### 2.4.1 Cultura e comunidades de prática

Quando trabalhamos com aquisição de línguas adicionais é comum estar presente nas discussões as relações com a cultura da comunidade dos falantes da língua-alvo. Diz-se importante ter conhecimento da cultura-alvo e suas características para que o estudante possa adquirir de forma satisfatória a competência comunicativa da língua

meta, como menciona o Marco Comum Europeu (2002). Para tanto, acreditamos ser necessária uma breve discussão do que é a cultura e como esta influencia na interação social e na aquisição de uma língua.

Os estudos de cultura advêm da Antropologia, sendo conceituada como todo o conjunto de realizações humanas. Estas realizações, segundo Bosi (1996), fazem parte de um conjunto de práticas, valores, símbolos e técnicas que são transmitidas entre as gerações para uma melhor convivência social, sejam objetos, artefatos ou crenças. De acordo com Batista (2010) existem duas principais acepções de cultura:

- Cultura objetiva (manifesta): É a cultura que cria situações particulares como hábitos, aptidões, idéias, comportamentos, artefatos, objetos de arte, ou seja, todo conjunto da obra humana de modo geral.
- Cultura subjetiva (não-manifesta): É esta cultura que fornece padrões individuais de comportamento firmando em conjunto de valores, conhecimentos, crenças, aptidões, qualidades e experiências presentes em cada indivíduo. (BATISTA, 2010, p. 107).

Segundo Oliveira (2008) o conceito de cultura deve ser visto como algo dinâmico, assim como a língua. A autora elenca várias definições de cultura, dentre elas a de Moran (2001, p. 24, tradução nossa), que afirma que a cultura é a “[...] forma evolutiva de vida de um grupo de pessoas que consiste em um conjunto compartilhado de práticas associadas a um conjunto compartilhado de produtos, baseado em um conjunto compartilhado de visões de mundo e estabelecidas em um contexto social específico<sup>9</sup>”.

Canedo (2009, p.6) também traz diferentes concepções de cultura, em que todos os indivíduos são produtores de cultura, podendo ser esta um conjunto de significados e valores dos grupos humanos, atividades artísticas e intelectuais que fazem parte da indústria cultural, ou um instrumento para o desenvolvimento político e social, onde o campo da cultura se confunde com o campo social.

Desta forma, podemos designar cultura como uma construção social de significados que se perpetua e se mantém a partir de certos indivíduos da mesma sociedade de forma dinâmica, pois à medida que os indivíduos mudam e as regras sociais evoluem, a cultura também sofre mudanças. A cultura “dirige-se a toda a

---

<sup>9</sup> “[...] the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world and set within specific social context.”



atividade humana, cognitiva, afetiva, motora, sensorial, uma vez que todo comportamento humano é ‘simbólico’ e que ‘a cultura é aprendida, transmitida e partilhada’ [...] resulta de uma aprendizagem socialmente condicionada”. (SROUR<sup>10</sup>, 1998, apud RECH; FACHINELLI; FLORES, 2012, p.56).

Com o resultado da abrangência dos estudos sociais e culturais surgiu o conceito comunidades de prática, proposto por Wenger em 1998. Wenger (1998) defende que comunidades de prática “são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou ‘paixão’ por determinado assunto que pretendem desenvolver competências de seus participantes de forma a fazer e aprender fazê-lo de um modo melhor, assim gera e troca conhecimento”. (MELO; ALMEIDA, 2015).

Rech, Fachinelli e Flores (2012) afirmam que, para esse autor, comunidades de prática produzem um contexto comum de significados, regras de conduta, limites e uma identidade coletiva. Isso implica que os sujeitos, à medida que trabalham juntos ao longo do tempo, desenvolvem uma prática comum ou maneiras específicas de fazer as coisas e de se relacionarem entre si, o que possibilita que atinjam objetivos comuns. Essa prática comum, com o passar do tempo, pode ser claramente percebida como um elo que liga de maneira evidente os sujeitos envolvidos, numa perspectiva de cultura. (RECH; FACHINELLI; FLORES, 2012, p.61). Logo, Wenger não vê essas comunidades apenas como um agregado de pessoas que possuem algumas características comuns, mas como pessoas que, por meio da interação e convivência, aprendem e criam juntas e fazem acontecer a gestão do conhecimento.

De acordo com as autoras, a aprendizagem, nesse contexto, torna-se um fenômeno social e é colocada no âmbito da vivência de experiências e do envolvimento com o mundo. Elas apresentam três traços principais de uma comunidade de prática: um compromisso mútuo assumido entre os membros, um empreendimento comum e um repertório comum de rotinas, conhecimentos e regras tácitas de conduta.

Rech, Fachinelli e Flores (2012) ainda defendem que os valores e crenças que fazem parte de determinada cultura organizacional afetam a forma como os atores reagem e se comportam diante da aprendizagem organizacional, e a comunidade de prática torna-se um espaço propício de aprendizagem.

---

<sup>10</sup> SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

Em consonância, o conceito de comunidade de prática é apresentado por Kádár e Haugh (2013, p. 46) como um grupo de pessoas que são reunidas através do engajamento em uma articulação (muitas vezes, mas nem sempre profissional), atividade ou tarefa. Kádár e Haugh (2013) argumentam que

Deve-se notar também que as convenções educativas e de rede educadas coexistem, e a escolha e a interpretação de uma determinada convenção dependem da 'base' de um determinado contexto. Por exemplo, muitos locais de trabalho, que Wenger (1998) argumenta, podem envolver uma ou mais comunidades de prática em que um grupo no local de trabalho (ou às vezes todo o lugar de trabalho) se concentra em alguma tarefa comum, tende a desenvolver suas próprias convenções, e isso afeta a compreensão da cortesia. Um grande local de trabalho é constituído por diferentes comunidades de prática, que possuem convenções próprias, potencialmente diferentes, em relação às avaliações de cortesia, mas quando membros de diferentes comunidades de prática interagem uns com os outros, podem invocar convenções societárias<sup>11</sup>. (KÁDÁR; HAUGH, 2013, p. 144, tradução nossa).

Para Haugh e Kádár (2017) a cultura é comumente usada para se referir a qualquer grupo de pessoas que podem ser classificadas ou categorizadas como tendo algum tipo de associação através de crenças, valores e práticas compartilhadas, isto é, maneiras compartilhadas de fazer coisas, bem como maneiras compartilhadas de interpretar ou pensar sobre coisas no mundo.

A cultura é, portanto, de várias camadas, envolvendo vários grupos sociais que vão desde a família ou a outros grupos vivos comunitários até comunidades de práticas até difundir redes relacionais e multifacetadas, envolvendo formas recorrentes de fazer, perceber e avaliar e assim por diante em todos os níveis da vida social. É através da forma como os membros são mantidos moralmente responsáveis em relação a essas formas recorrentes de fazer, perceber, avaliar e assim por diante que tais agrupamentos sociais são infundidos com um ethos ideológico<sup>12</sup>. (HAUGH; KÁDAR, 2017, p.3, tradução nossa).

---

<sup>11</sup> "It should also be noted that polite societal and network conventions co-exist, and the choice and the interpretation of a given convention depend on one's 'footing' in a given context. For example, many work-places, which Wenger (1998) argues can involve one or more communities of practice where a group within the workplace (or sometimes the whole work-place) is focused on some common task, tend to develop their own conventions, and this impacts upon understandings of politeness. A large workplace is constituted by different communities of practice, which have their own, potentially different, conventions vis-à-vis evaluations of politeness, but when members of different communities of practice interact with each other, they may invoke societal conventions".

<sup>12</sup> "Culture is commonly used to refer to any set of persons who can be classed or categorised as having some kind of association through shared beliefs, values and practices, that is, shared ways of doing things as well as shared ways of interpreting or thinking about things in the world (Scollon and Scollon, 1995; Spencer-Oatey, 2000). Culture is thus both multi-layered, involving various social groupings ranging from family or other communal living groups to communities of practices through to diffuse relational networks, and multi-faceted, involving recurrent ways of doing, perceiving and evaluating and so on at all

Portanto, podemos evidenciar que cultura é um conjunto de atividades, sejam estas concretas ou não, partilhadas por um grupo de pessoas e que dentro de uma podem existir diversas comunidades de prática. Por isso, uma comunidade de prática traduz todos os aspectos culturais de uma comunidade, que podem ou não abranger aspectos maiores de culturas determinadas.

Como explica Damásio (2012), os comportamentos culturais dos indivíduos tiveram origem em meios ambientes específicos, sendo impossível o surgimento de culturas e civilizações a partir de indivíduos isolados. Por conseguinte, “existem nas sociedades humanas convenções sociais e regras éticas acerca e acima das convenções e regras que a biologia por si proporciona”. (DAMÁSIO, 2012, p. 124).

#### 2.4.2 A polidez linguística e suas implicações

Os seres humanos se comunicam a todo instante. A partir da língua, e por meio da linguagem, podemos realizar diferentes atos de fala (AUSTIN, 1962), buscando sempre, intencionalmente, dizer alguma coisa para nosso ouvinte. Podemos pedir algo ou podemos mandar em alguém, podemos ofender ou elogiar alguém. Mas nem sempre o que queremos dizer é entendido por nosso interlocutor da mesma forma: podemos pedir alguma coisa, mas o ouvinte pode entender como uma ordem. Também podemos dizer algo e, indiretamente, querer dizer outra coisa, como nos casos de ironia. Ou seja: a linguagem nos permite realizar atos no mundo e isso pode nos auxiliar ou nos prejudicar, dependendo de como a utilizamos.

O uso da linguagem permite que o ser humano possa adaptar-se em diferentes ambientes, bem como em sua comunidade de prática, sendo importante para a sobrevivência do homem, mesmo que esta sobrevivência hoje seja dentro de comunidades e grupos culturais. Logo, o ser humano

é um organismo que surge para a vida dotado de mecanismos automáticos de sobrevivência e ao qual a educação e a aculturação acrescentam um conjunto de estratégias de tomada de decisão socialmente permissíveis e desejáveis, os quais, por sua vez, favorecem a sobrevivência – melhorando de forma

---

levels of social life. It is through the way in which members are held morally responsible with respect to these recurrent ways of doing, perceiving, evaluating and so on that such social groupings are infused with an ideological ethos”.

notável a qualidade dela – e servem de base à construção de uma *pessoa*. (DAMÁSIO, 2012, p. 125).

Por isso, acreditamos que uma das características mais importantes ao se aprender uma língua adicional é saber usá-la, de forma que a adequação torna-se muitas vezes mais importante do que o uso correto de formas gramaticais e estruturais. Assim, os estudos pragmáticos estão interessados em demonstrar este poder da linguagem, visando desvendar como o que dizemos tem tanto efeito sobre nossos ouvintes.

Uma das teorias que nos auxilia neste trabalho é a Teoria da Polidez. Brown e Levinson (fundamentados nos estudos de Lakoff (1973) e Leech (1983)) em 1987, pesquisaram como aconteciam as relações de distância social e poder ao serem pronunciados os atos de fala.

A palavra polidez, segundo Brown e Levinson (1987), pode ter duas conotações: a polidez (1) e a polidez (2). A polidez (1) refere-se ao comportamento polido, as regras e normas sociais que devemos ter em nossa sociedade. A polidez (2) refere-se ao comportamento linguístico, que gerencia relacionamentos em nossa sociedade, e geralmente é definida e conceitualizada por teóricos de uso das práticas sociais. A Teoria da Polidez está fundamentada na polidez (2), e trabalha com conceitos de ordem linguística.

Para Brown e Levinson (1987) todo ato de fala carrega uma ameaça à imagem pública dos envolvidos na comunicação, ou seja, tanto falante como ouvinte estão propensos a serem feridos linguisticamente. Os autores, baseados em uma pessoa modelo (MP), defendem que todos os falantes possuem duas propriedades: a racionalidade e a face.

Por ‘racionalidade’, queremos dizer [...] a disponibilidade para a nossa MP de um modo de raciocínio indefinível de fins para os meios que alcançarão esses fins. Por ‘face’ queremos dizer [...] nossa MP está dotada de dois desejos particulares – aproximadamente, a vontade de ser desimpedida e a vontade de ser aprovada em certos aspectos<sup>13</sup>. (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 58, tradução nossa).

Os autores postulam o conceito de Face (embasados em Goffman, 1967), que é uma imagem social do falante e do ouvinte. Esta Face deseja ser aceita pela sociedade,

---

<sup>13</sup> By 'rationality' we mean [...] the availability to our MP of a precisely definable mode of reasoning from ends to the means that will achieve those ends. By 'face' we mean [...] our MP is endowed with two particular wants – roughly, the want to be unimpeded and the want to be approved of in certain respects.

mas também ter sua “liberdade de expressão”. Estes desejos são expressos pela polidez positiva e a polidez negativa, respectivamente. Outro ponto determinante para a Face é a distância social e o poder. Assim, a relação entre os interlocutores será um dos principais pontos que determinarão o significado.

É importante ressaltar que, tanto a polidez e suas estratégias, como o conceito de Face são dependentes do contexto, que é essencialmente “cultural”. Kádár e Haugh (2013) afirmam que a noção de comunidade de prática tornou-se muito popular nas abordagens discursivas à pesquisa de cortesia, pois essa noção permite aos pesquisadores analisar a cortesia de uma forma relativamente contextualizada. Assim, os conceitos referentes à polidez linguística e à Face estão intimamente relacionados com a comunidade de prática que estamos analisando.

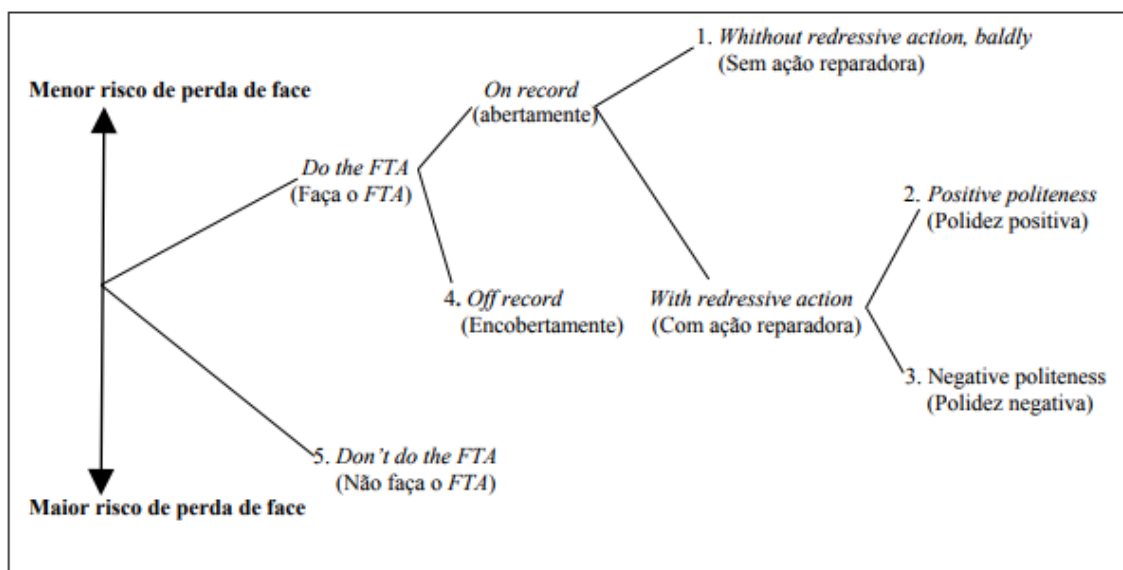
Cada vez que entramos em um contexto comunicativo, estamos arriscando ferir não só a nossa Face, mas também a de nossos interlocutores. Por isso, Brown e Levinson (1987) postulam estratégias que podem ajudar a salvaguardar a Face. Essas estratégias para construção dos enunciados são princípios universais e socioculturais para manter o equilíbrio entre as Faces dos falantes. Elas são necessárias para que possamos chegar a nossa meta, que é dizer o que eu preciso dizer, mas de forma a não ferir a minha Face, nem a do meu ouvinte, ou intencionalmente, ferir as Faces.

Quando falamos algo, de acordo com a teoria de Grice (1982), convidamos o ouvinte a fazer inferências, pois quando há um elemento a mais no que é comunicado, ele sempre se fará a seguinte pergunta: “por que X me disse isso?”. Logo, as estratégias que utilizamos para dizer algo podem atenuar nossas intenções, amenizando certos conflitos, ou podem aumentar a divergência entre os falantes, causando mal entendidos, e até desentendimentos.

As estratégias elencadas por Brown e Levinson podem ser *on record*, em que deixamos claro a nossa intenção comunicativa, e a fala é direta, podendo ser utilizadas as máximas de Grice (1982), ou *off record*, em que podemos utilizar a indiretividade, sem nos comprometer e podendo cancelar as implicaturas do ouvinte por meio de novas inferências (a implicatura é do ouvinte e ele entendeu errado a questão). A estratégia *on record* ainda traz mais duas opções: o ato sem ação reparadora, que também pode ser direto (máximas de Grice), ou com ação reparadora, que pode ser direcionada para a polidez positiva ou a polidez negativa.

A polidez positiva refere-se, como já dissemos, a querermos ser socialmente aceitos, então pode ser utilizada para diminuir a distância e aproximar-se, enquanto que a polidez negativa refere-se a reconhecer e respeitar as necessidades de liberdade e não imposição (não ser colocado em situações que será necessário tomar uma posição, como um pedido, por exemplo). Esta busca uma linguagem mais elaborada e convencionalizada, com uma possibilidade de ação reparadora. Na figura abaixo encontramos o esquema proposto por Brown e Levinson.

FIGURA 1: ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ.



FONTE: DIAS (2010, p.41).

Alguns exemplos do esquema proposto pelos autores são:

- 1 – Abre a janela.
- 2 – Abre a janela?
- 3 – Você poderia abrir a janela, por favor?
- 4 – Nossa, está quente aqui, né?
- 5 – Abre!

Por meio desta teoria, percebemos que existem estratégias de polidez que podemos utilizar durante a comunicação e que nos auxiliam a mantermos nossa imagem social e nossas relações. Estas estratégias propostas pelos autores também são dependentes da comunidade de prática que se está estudando, pois cada comunidade tem sua concepção de ser direto, ser indireto, o que é irônico, o que é polido, etc.

## 2.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo elencamos alguns conceitos importantes para nosso texto que nos auxiliarão rumo ao nosso objetivo. Primeiramente levantamos a distinção entre língua e linguagem, em que afirmamos que a língua é um sistema gramatical utilizado pelos falantes por meio da linguagem para comunicar-se. Em relação à distinção aprendizagem e aquisição, nos posicionamos com a proposta de Rod Ellis (1994), que acredita que as duas propriedades podem ocorrer conjuntamente, por isso as trata como termos intercambiáveis.

Na sequência, enumeramos algumas propriedades mentais necessárias para nosso estudo, como a conceituação da relevância e algumas explicações sobre o sistema dedutivo. Além disso, elencamos algumas idiosincrasias que estão intimamente relacionadas com o processamento cognitivo de *inputs* e as relações de interação social. São elas: as crenças, a afetividade e as emoções.

Por fim, tentamos situar alguns aspectos sociais importantes para a aquisição de línguas adicionais: a cultura e suas concepções com as comunidades de prática, e a polidez linguística, que está conectada com as relações sociais a nível linguístico, tanto no nível comunicativo na L2, quanto na aquisição e no processo de ensino-aprendizagem da L2.

Acreditamos que os aspectos sociais, cognitivos e emocionais se coadunam em um processo tão complexo como o de aquisição. Damásio defende que “as crenças, os sentimentos e as intenções são o resultado de uma série de fatores radicados nos nossos organismos e na cultura em que nos encontramos imersos, mesmo que esses fatores possam ser remotos e não nos apercebamos deles”. (DAMÁSIO, 2012, p.165). Como admite Damásio, às vezes não percebemos todos os componentes que podem influenciar na comunicação e na aquisição de conhecimento, mas eles estão presentes e devem fazer parte dos estudos com estas temáticas. Outro aspecto muito importante para a aquisição de línguas adicionais é a motivação. No próximo capítulo verificaremos as mais importantes teorias da motivação e suas influências para a aquisição de línguas e o ensino.

### 3 A MOTIVAÇÃO

A Motivação tem sido estudada por vários pesquisadores: Maslow (1943), Herzberg (1959), Gardner (2009), Deci e Ryan (2000), Crooks e Schmidt (1991), Dörnyei (2010), entre outros. É possível encontrar diversas definições de motivação, sempre relacionadas com a área de pesquisa em questão. No senso comum, a motivação é descrita como uma força interna ou o interesse de cada indivíduo, que auxilia e determina as tarefas, ações e condutas. Definições voltadas para os estudos de segundas línguas prescrevem que a motivação é a energia, direção, persistência e equifinalidade de todos os aspectos da ativação e intenção (RYAN; DECI, 2000). Segundo Dörnyei (2003), no domínio da aquisição da segunda língua (*Second Language Acquisition – SLA*), a motivação foi identificada como um dos fatores-chave que determinam a aquisição do segundo idioma (L2). Ela serve inicialmente como um ímpeto para gerar a aprendizagem inicialmente e posteriormente como uma força que sustenta o processo de aquisição de uma língua-alvo.

Todas estas definições são provenientes dos estudos da Psicologia, ciência da qual emergiram as pesquisas sobre a motivação. O termo *motivação* tem sua etimologia na palavra latina *movere*, que significa “mover”. Este tema foi abordado desde os filósofos da Antiguidade, mais precisamente na Grécia Antiga; Platão e Aristóteles estudavam os aspectos que nutriam as necessidades humanas de manter a vida, que eram similares às dos animais. Séculos depois, Descartes aprimorou o conceito primitivo de motivação, com as propriedades passiva e ativa das ações. Para Descartes (1649), a principal força motivacional era a vontade, pois esta orientaria uma ação. Como os filósofos não conseguiram identificar a vontade na fisiologia humana, seus estudos não tiveram continuidade, sendo, mais tarde, retomados pela Psicanálise. (REISS, 2004; BERGAMINI, 1989).

Neste capítulo fazemos uma breve revisão de algumas teorias importantes nos estudos da motivação, desde seus primórdios da Psicologia, passando pelo ensino, até chegar à interface motivação e ensino de línguas. Nas seções seguintes, trataremos com mais especificidade cada uma delas. Na seção “A motivação e a Psicologia” elencamos as teorias que iniciaram os estudos da motivação, suas definições, propriedades e implicações. Na seção “A motivação e o ensino”, apontamos algumas implicações que os estudos da Psicologia trouxeram para o ensino, buscando mostrar como o mesmo



utilizou as teorias motivacionais a seu favor. Por fim, na seção “A motivação e aquisição de línguas adicionais”, apresentamos algumas teorias formuladas para o ensino de línguas e a motivação e suas consequências.

### 3.1 A MOTIVAÇÃO E A PSICOLOGIA

A motivação é um conceito amplamente utilizado na Psicologia. De acordo com Mesquita e Duarte (1996), a motivação é um

Conjunto de processos psicológicos e fisiológicos que levam um indivíduo a agir, isto é, a desencadear uma ação, a orientá-lo em função de certos objectivos. Representa o aspecto dinâmico da ação que, considerada no seu âmbito mais geral, é susceptível de influenciar o comportamento em múltiplos contextos da vida humana (familiar, profissional, escolar) e qualquer tipo de actividade [realização de necessidades primárias (homeostasia), estabelecimento e manutenção de laços afectivos, reconhecimento social, etc.]. (MESQUITA; DUARTE, 1996, p.145).

Já Cabral e Nick (2006, p. 211) conceituam a motivação como um “complexo de fatores intrínsecos e extrínsecos (instintos, necessidades, impulsos, apetências, homeostase, libido e outras variáveis intervenientes) que determinam a atividade persistente e dirigida para uma finalidade ou recompensa”.

São diversos os estudos sobre motivação realizados na área da Psicologia. Muitos pesquisadores utilizaram os estudos psicológicos, adaptando-os para suas áreas de pesquisa, principalmente nas áreas administrativas, de Recursos Humanos e de ensino. Desta forma, faremos um breve apanhado de três teorias motivacionais da Psicologia, buscando contemplar algumas visões da motivação ao longo do desenvolvimento de seus estudos.

#### 3.1.1 Precedentes das teorias motivacionais

Podemos dizer que uma das primeiras teorias que envolveu a motivação em seus estudos foi a teoria conductista<sup>14</sup>, a partir de 1913 com Watson. Seus preceitos, postulados por Skinner (1938), Pavlov (1936) e Watson (1920) (*apud* MESQUITA; DUARTE, 2006), eram baseados no condicionamento clássico e na aprendizagem

---

<sup>14</sup> Ou comportamental.

social. Skinner, em 1950, sistematizou o condicionamento, gerando sua teoria e confrontando-a com os preceitos psicanalíticos que imperavam naquele período. Seus estudos tinham interesse na própria conduta do ser humano, recusando os estudos da mente e determinando as pesquisas da consciência como inacessíveis. Entre seus princípios, Skinner, Pavlov e Watson postularam o determinismo (relações de causa e efeito), o experimentalismo (verificação experimental e respectivas soluções), a parcimônia (saber eleger a melhor teoria explicativa), o operacionalismo (os conceitos devem ser traduzíveis em operações concretas) e o ambientalismo (a partir da interação com o ambiente, explica-se a realização de certa conduta pelo indivíduo em determinada situação). Para os estudiosos, apenas o que era observável, visível poderia ser estudado cientificamente. Portanto, a motivação provinha da interação do homem com o ambiente, que condicionava seus atos.

Por sua vez, a teoria psicanalítica, que teve seu auge nos anos 1950, tem como base de estudo a mente, seu conteúdo, estrutura e funcionamento. Foi formulada por Sigmund Freud (1856-1939) e utilizava como meio de compreensão do indivíduo a introspecção e a psicanálise. De acordo com Mesquita e Duarte (1996, p. 145), “a teoria psicanalítica afirma que qualquer esforço para compreender a razão pela qual as pessoas se comportam como tal, terá de considerar a motivação inconsciente, isto é, as necessidades irracionais escondidas abaixo do nível da consciência”. Desta forma, o objetivo, que os estudiosos perseguiam, era descrever o desenvolvimento do homem e de sua personalidade. Logo, ao compreender o inconsciente se compreenderia a motivação, os desejos e sentimentos, pois os motivos inconscientes influenciam as ações conscientes.

### 3.1.2 A teoria das necessidades humanas

A teoria das necessidades humanas, de Maslow (1943), defende que a hierarquia de necessidades influencia no comportamento do homem e salienta a importância dos efeitos afetivos na orientação do comportamento humano. De acordo com Maslow, o indivíduo demonstra suas necessidades no decorrer da vida, isto é, à medida que vai satisfazendo suas necessidades primárias, outras vão surgindo e têm prioridade no comportamento. Sua teoria identifica cinco níveis, que vão do material ao espiritual. Quando um nível é razoavelmente satisfeito, logo o superior é ativado. Para Maslow a

maioria das pessoas que tem um nível alto de vida consegue suprir suas necessidades nos três primeiros níveis sem muito esforço e com pouco efeito motivacional. (MESQUITA; DUARTE, 1996; BUENO, 2002). Abaixo trazemos o esquema proposto por Maslow em 1943.

FIGURA 2: PIRÂMIDE DE MASLOW



FONTE: <http://novaescolademarketing.com.br/marketing/piramide-de-maslow/> (2017)

Depois de anos de estudo, Maslow redirecionou sua pesquisa para a área administrativa e contribuiu aos estudos de áreas empresariais, recursos humanos e Psicologia organizacional. Sua pesquisa contemplou temas como gerenciamento esclarecido, sinergia, criatividade, hierarquia de necessidades inatas e auto-realização. Desta forma, o autor tornou-se a maior referência nos estudos de motivação e agenciamento humano.

### 3.1.3 A teoria dos dois fatores

A teoria dos dois fatores, de Frederick Herzberg (1959) também tem sua fundamentação no ambiente externo, e é composta pela divisão entre os fatores higiênicos e motivacionais. Os fatores higiênicos, ou insatisfatórios, referem-se às situações contextuais externas, como o ambiente de trabalho, as condições físicas, o salário, condições sociais, as relações sociais, as oportunidades existentes, etc.

(BUENO, 2002). São fatores tradicionais que estimulam a motivação, mas que, de acordo com Herzberg, influenciam pouco no comportamento. O termo “higiênico” advém do caráter preventivo de evitar fontes de insatisfação. Quando esses fatores ambientais são bons, eles evitam a insatisfação. Segundo Bueno, os fatores motivacionais, ou satisfatórios, referem-se às tarefas e deveres a serem realizados. Produzem um fator duradouro de satisfação, incluindo sentimentos de autorrealização, crescimento e reconhecimento profissional, oferecendo desafio e significado ao trabalhador.

#### 3.1.4 A teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação (*Self-Determination Theory – SDT*) criada pelos psicólogos Deci e Ryan em 1981 com base na teoria da avaliação cognitiva (VROOM; 1964; PORTER; LAWER, 1968) é uma das teorias mais citadas nos estudos que buscam a motivação em diferentes campos de trabalho. Em estudos posteriores os autores (2000, p.54) defendem que as pessoas não têm somente diferentes quantidades, mas também diferentes tipos de motivação (orientações). Ou seja, a motivação pode não só variar em níveis (isto é, o quão motivado alguém está), mas também na orientação daquela motivação (o que gerou a ação – tipos de motivação). Assim, a motivação pode ter diferentes níveis em seu foco e em sua natureza (RYAN; DECI, 2000).

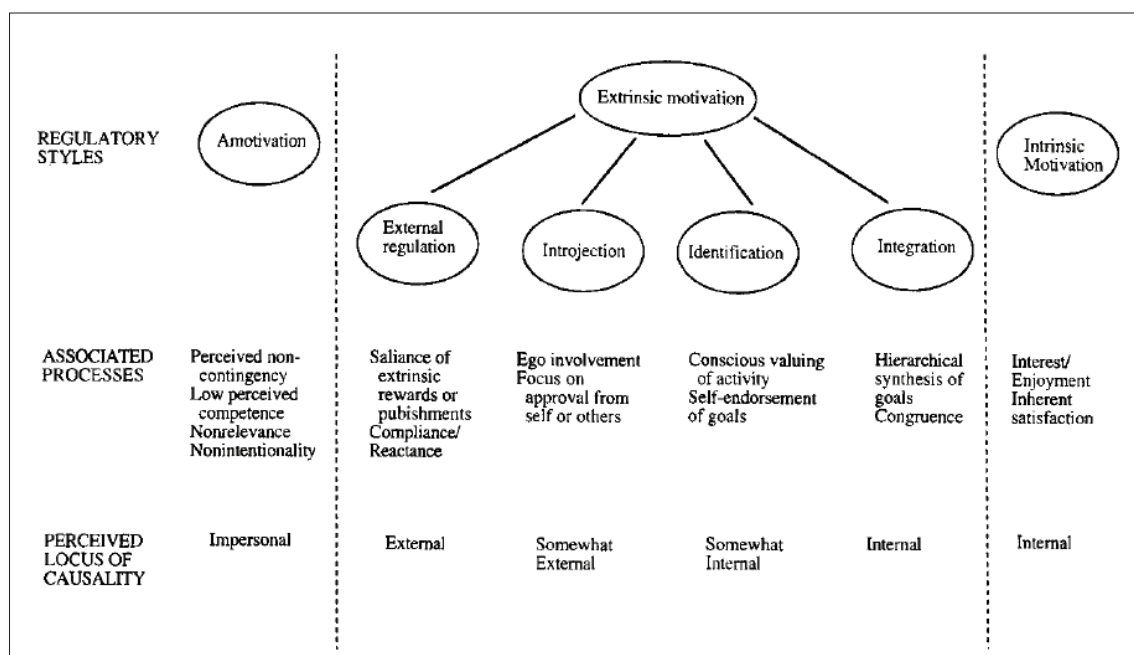
Esta teoria distingue os diferentes tipos de motivação e de acordo com as diferentes razões ou metas que originam uma ação. Deci e Ryan (1985) postulam uma distinção básica de motivação, a saber: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca<sup>15</sup>. Basicamente, uma ação é realizada mediante a motivação intrínseca quando o “fazer algo” é internamente interessante, enquanto que uma ação é realizada mediante a motivação extrínseca quando o “fazer algo” leva a algum resultado.

Abaixo encontramos o esquema formulado por Deci e Ryan, em 1985.

---

<sup>15</sup> É importante lembrar que Gardner (1959) já havia proposto a divisão da motivação em instrumental e integrativa, como veremos na seção 3.3.1.

FIGURA 3: A TAXONOMIA DA MOTIVAÇÃO HUMANA.



FONTE: RYAN; DECI (2000, p. 61).

De acordo com Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca surgiu como fenômeno para uma fonte natural de aprendizagem, em que uma pessoa é movida pela diversão, satisfação e desafio. Os autores afirmam que a motivação intrínseca foi reconhecida pela primeira vez em estudos de comportamento de animais, em que se descobriram comportamentos exploratórios, lúdicos e de curiosidade. Para Deci e Ryan, estes comportamentos espontâneos, mesmo sendo benefícios adaptativos, não parecem ser feitos por razões instrumentais, mas por experiências positivas, associadas ao exercício e à ampliação de capacidades<sup>16</sup>. (RYAN; DECI, 2000, p. 56). Desta forma, os autores afirmam que os seres humanos são criaturas curiosas e lúdicas, exibindo uma disposição para aprender e explorar, sem a presença de incentivos.

Mas, como explicam Deci e Ryan, nem todos os seres humanos são intrinsecamente motivados para qualquer tarefa específica. Isso se dá, segundo Skinner, (1957), pelo fornecimento de satisfação em necessidades psicológicas inatas, que seriam as necessidades inatas de competência, autonomia e parentesco. Assim, há tarefas que

<sup>16</sup> Damásio (2012) afirma que as emoções são componentes inatos que auxiliam na sobrevivência humana. Na seção 2.3.3 explicamos a distinção entre as emoções primárias e secundárias, que têm relação com que Ryan e Deci (2000) propõem.

são intrinsecamente interessantes e que, por conseguinte, geram mais motivação. Logo, atividades que contribuem para o sentimento de competência, juntamente com a autonomia, podem aumentar a motivação intrínseca, porque permitem satisfação de necessidades psicológicas básicas, que são as necessidades inatas de competência, autonomia e parentesco. Entretanto, no ambiente sociointeracional, recompensas contingentes ao desempenho de tarefas, ameaças, prazos e pressão da concorrência diminuem a motivação intrínseca, pois as pessoas as experimentam como controladoras de seu comportamento (RYAN; DECI, 2000). Logo, podemos afirmar que a cultura também controla e modela o nível de motivação dos indivíduos. Portanto, quando o indivíduo faz escolhas e tem a oportunidade de autodireção, sua motivação intrínseca pode aumentar, pois ele obtém um maior senso de autonomia.

Deci e Ryan (2000) explicam que a maioria das atividades que o ser humano exerce não são intrinsecamente motivadas, mas são motivadas extrinsecamente. A motivação extrínseca diz respeito a uma atividade realizada para alcançar um fim, seja este uma nota, um salário melhor, evitar brigas, o reconhecimento de alguém, ou um reconhecimento de si mesmo. Sendo assim, os autores propõem que a motivação extrínseca pode variar em graus, relacionados com um sentimento de escolha ou uma conformidade ao realizar uma atividade. A SDT propõe quatro tipos de motivação externa, que refletem diferentes graus de autonomia e autodeterminação. Estas serão explicados abaixo.

A *Regulação externa* refere-se a comportamentos realizados para satisfazer demandas externas ou condições de recompensas impostas, e é totalmente externa. Este tipo de motivação extrínseca é o que geralmente é contrastado com a motivação intrínseca, em comportamentos operantes<sup>17</sup>, como os elencados por Skinner (1957). A *Regulação introjetada* reporta ao comportamento com sensação de pressão para evitar culpas ou ansiedade, buscando focar na aprovação dos outros e de si mesmo. Desta forma, ela é relativamente externa, pois está relacionada com a autoestima. A *Regulação de identificação* pertence à identificação da ação com uma importância pessoal, com reconhecimento do valor da ação para si, por isso é relativamente interna. Por fim, a *Regulação integrada* trata da forma mais autônoma de motivação extrínseca. A integração ocorre quando a regulação identificada é assimilada ao “eu”, ou seja,

---

<sup>17</sup> Comportamentos aprendidos entre nós e o ambiente, sendo respostas aos estímulos, positivos ou negativos, que recebemos do mesmo.

novos valores e necessidades entram em jogo. A motivação extrínseca integrada é bastante parecida com a motivação intrínseca, mas ainda é extrínseca porque o comportamento é feito por razões instrumentais, com relação a algum resultado que é separado do comportamento, mesmo que seja volitivo e valorizado pelo “eu” (RYAN; DECI, 2000, p. 62). Os autores propõem, por fim, a *Amotivação*, que é um estado sem intenção de ação, ou seja, não há intenção e sentido de causalidade pessoal no comportamento. Uma pessoa amotivada sente-se incompetente para realizar a ação, não acredita na produção de resultados desejados ao realizá-la e não encontra relevância na ação a ser realizada.

Por conseguinte, os autores concluem sua teoria mostrando que os diferentes tipos de motivação propostos visam à autonomia e à determinação na realização de ações. Deci e Ryan (2000) discutem que a principal razão para as pessoas estarem dispostas a realizar uma ação é a valorização, o sentimento de família ou grupo em uma sociedade. Assim, eles sugerem que para facilitar a interiorização é preciso proporcionar um sentimento de pertença com pessoas, grupos, culturas que disseminam uma meta, ou seja, ter a *sensação de afinidade* (*sense of relatedness*), como sugere a SDT. Ou seja, as relações interpessoais podem auxiliar na integração do motivo da ação com o “eu”, podendo, posteriormente, tornar-se até uma motivação intrínseca. Portanto, para os autores, “[...] as condições contextuais sociais que sustentam os sentimentos de competência, autonomia e parentesco são a base para manter uma motivação intrínseca e apresentar maior autodeterminação em relação à motivação extrínseca”<sup>18</sup>. (Ibidem, p. 65, tradução nossa). No ensino, a facilitação de uma aprendizagem mais autodeterminada remete a condições em sala de aula que permitam a satisfação dos três elementos humanos básicos necessários, ou seja, sentir-se conectado, eficaz e agente ao ser exposto a novas ideias, para conseguir exercer novas habilidades.

### 3.2 A MOTIVAÇÃO E O ENSINO

O tema motivação tem sido amplamente discutido por estudiosos da Educação. A maioria destes estudiosos utiliza as contribuições da Psicologia para trazer a

---

<sup>18</sup> “[...] social contextual conditions that support one’s feelings of competence, autonomy, and relatedness are the basis for one maintaining intrinsic motivation and becoming more self-determined with respect to extrinsic motivation”.

motivação para a sala de aula. Muitos pesquisadores se valem de algumas teorias revisitadas nas páginas anteriores, bem como em outras que não são tratadas neste texto. A principal contribuição para o ensino, dos estudos sobre motivação, foi a distinção entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Nas páginas que seguem trazemos um quadro das principais teorias motivacionais utilizadas por teóricos da educação.

FIGURA 4: QUADRO DAS TEORIAS MOTIVACIONAIS NO ENSINO

Teoria Motivacional	Foco	Alguns autores
Metas	Metas de aprendizagem x metas de execução.	Dweck Elliot
Êxito	Aproximação x evitação da tarefa. Sentimentos de orgulho x vergonha.	McClelland Atkinson Clarck Lowell
Expectativa/valor	Aproximação x evitação da tarefa. Sentimentos de orgulho x vergonha. Desejo ou não de aprender. Articulada com a motivação intrínseca. Busca a compreensão dos porquês do comportamento.	Eccles Wigfield
Autoeficácia	Perceber-se capaz de aprender e de realizar as tarefas.	Bandura
Autovalorização	Êxitos evidentes x outros. Esforço = "faca de dois gumes"	Beery
Autodeterminação	Alcançar e manter sensação de bem-estar. Sujeito tem necessidades básicas de competência.	Deci Ryan Cameron Pierce
Desamparo aprendido	Estado de perda de esperança e controle de suas capacidades. Percepção de fracasso como algo inevitável	Seligman Smiley Dweck
Sociocognitivas	Metas desafiantes e possíveis incrementam a percepção de capacidades pessoais e a autorregulação da aprendizagem	Schunk Zimmerman Ertner
Extrínseca, intrínseca, internalizada	Motivos para aprender externos ao conhecimento. Metas internas de desenvolvimento pessoal.	White Tapia Novak Gowin Deci Ryan Connell Grolnick
Interesse	Atenção focada nas ações voltadas para aprendizagem.	Alexander Hidi Harackiewicz Schiefele

FONTE: SCHWARTZ (2014, p. 48).



De acordo com Schwartz (2014), sempre estamos motivados para algo, mas nem sempre para “o que deveríamos” ou para o que os outros esperam que estejamos motivados. Para a autora, estamos motivados quando fazemos aquilo que nos permite atribuir significado às nossas ações ou a nós mesmos. Além disso, Schwartz explica que a motivação na aprendizagem é dependente “de fatores contextuais e pessoais [...]”, considerando as especificidades dos sujeitos e dos ambientes de aprendizagem cuja maioria dos fatores está sob controle do professor”. (SCHWARTZ, 2014, p.13). Para Tapia e Fita (2015), os alunos estão motivados quando seu trabalho tem algum significado no contexto em que estão inseridos, mas a motivação pode variar à medida que as atividades transcorrem. Além disso, o que é interessante para uns pode não ser para outros, pois cada indivíduo possui metas e expectativas diferentes sobre si mesmo e sobre os outros.

É preciso considerar que, quando os alunos estudam ou tentam realizar as diferentes tarefas escolares, se inicia um processo no qual desejos, pensamentos e emoções se misturam, configurando padrões de enfrentamento associados que têm diferentes repercussões na motivação e na aprendizagem. (TAPIA; FITA, 2015, p. 27).

Inspirada em Tapia (2005), Schwartz elenca alguns comportamentos que evidenciam a motivação em sala de aula, como

a frequência em sala de aula, a elaboração de perguntas, a busca de esclarecimentos, a rapidez com que iniciam as tarefas propostas pelos professores, o envolvimento com elas, ausência de distração e de percepção da passagem do tempo que estão se dedicando à tarefa, manifestação de alegria e satisfação com o que estão aprendendo, são alguns desses comportamentos. (SCHWARTZ, 2014, p. 15).

Assim, para a autora, a motivação adequada para o ensino existe quando se manifestam, por parte dos alunos, os seguintes elementos: interesse, envolvimento, esforço, concentração e satisfação. Sendo assim, a autora propõe considerar a diferença entre “as razões que consciente ou inconscientemente orientam uma pessoa para agir em determinada direção, com certa intensidade, as quais denominamos valores, interesses ou metas e que constituem a base da motivação” (Ibidem, 2014, p. 16), e outros determinantes do comportamento, como relações com as capacidades cognitivas, com conhecimento prévio, com esquemas de pensamento que contribuem para desencadear a

ação e com os fatores contextuais que podem influenciar nas ações, inibindo ou facilitando as mesmas.

Desta forma, Schwartz afirma que, ainda que o conceito de motivação estabelecido pela Psicologia se refira às razões pessoais que orientam as ações das pessoas em direção a metas, na aprendizagem em sala de aula, é necessário levar em conta outros fatores, como: curiosidade, interesse e esforço, bem como o conhecimento prévio, esquemas de pensamento e o contexto situacional (que irão determinar essa curiosidade, interesse e esforço). Logo, as metas que o estudante tem no momento da aprendizagem e as repercussões do alcance destes objetivos terão um grande peso na motivação, assim como a interação dinâmica entre estas metas e repercussões e o contexto em que as tarefas se desenvolvem. Além disso, a atuação do professor pode interferir, qualificar ou anular os padrões motivacionais do aluno.

Schwartz também destaca que a motivação, além de ser inicialmente despertada, deve ser retroalimentada com o passar do tempo, para que não seja perdida (como, por exemplo, em atividades repetitivas). A autora explica que muitos pesquisadores ao estudarem a motivação se atêm a alguns pontos ignorando outros, como alguns que estudam aspectos não cognitivos – impulsos, necessidades, fatores ambientais – e outros que estudam fatores cognitivos – expectativas, metas, valores, crenças, convicções. O ideal, cremos, seria uma pesquisa que contemplasse diferentes pontos de vista, como a relação entre pensamentos, afetos, motivação e ação.

Ao tentar definir a motivação, Schwartz (2014, p.18) defende a ideia de que há uma relação direta entre a produção da motivação e uma energia inerente às ações e comportamentos desencadeados por ela, “que serão, geralmente, selecionados com base nas experiências prévias do sujeito”. A pesquisadora também ressalta que são os fatores cognitivos e afetivos que influenciam na escolha, direção e qualidade da ação para se chegar a certo objetivo. Logo, o comportamento humano é desencadeado através da interação entre as características subjetivas dos indivíduos e o contexto específico.

Segundo Schwartz, a motivação é uma característica inata do ser humano, o que impossibilita a ausência de motivação. Mas, de acordo com a autora, muitas vezes a motivação dos alunos não alcança os níveis desejados pelos professores. Schwartz atribui isso a fatores externos ao indivíduo, condições físicas, sociais, psicológicas, emocionais, como também crenças, valores e conhecimentos, mas não aponta como estes fatores levariam à diminuição da motivação no aluno. Tapia e Fita (2015)

defendem que, existem três tipos de fatores que definem maior ou menor interesse dos indivíduos nas atividades a serem realizadas: a) o significado que estas possuem, b) os obstáculos que eles consideram ter que superar, e c) o custo, em termos de tempo e esforço que terão para conseguir realizá-las.

Ao relacionar seus estudos com a prática docente, Schwartz (2014) afirma que existem estratégias que podem auxiliar na manutenção da motivação durante a aprendizagem, e que os professores “precisam considerar que a intenção de aprender não é estática, ela é dependente da continuidade das interações que dela se originar” (SCHWARTZ, 2014, p.53). Assim, Schwartz defende que o que ocorre na sala de aula é dependente do contexto criado pelo professor (contexto situacional), que interage com as individualidades dos alunos, influenciando na motivação para aprender.

Alguns procedimentos sugeridos por Schwartz (2014) ao professor são: despertar a curiosidade, ativar a manutenção do interesse, perceber os avanços na aprendizagem e o esforço para continuar aprendendo, ativação do conhecimento prévio, atribuir significado à aprendizagem, propor atividades desafiadoras e a autonomia e dependência para a aprendizagem. Segundo esses autores, tais procedimentos só terão validade se sugeridos no contexto, e com as intervenções dos professores indo ao encontro das hipóteses já construídas pelos alunos. A respeito destas estratégias propostas por Tapia (2005) e revisitadas por Schwartz (2014), é importante ressaltar que, para estes pesquisadores, quando há interesse no que se estuda, o esforço da aprendizagem parece natural. Além disso, quando as atividades são muito abstratas, o emprego de imagens ou exemplos pode ajudar na compreensão e integração da nova informação com o conhecimento prévio dos estudantes.

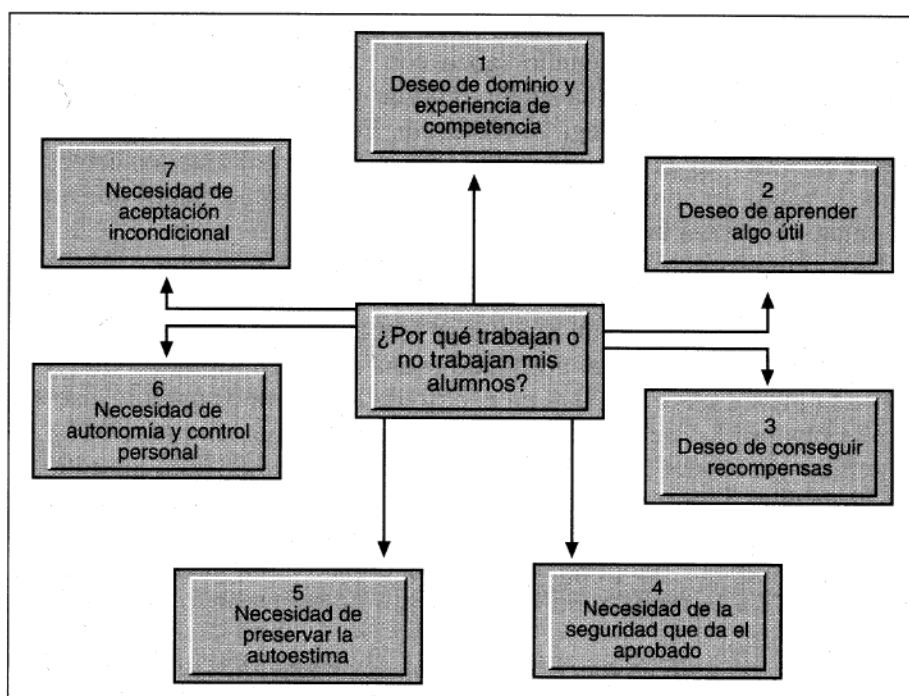
Outro ponto importante nos estudos de Tapia (2015; 2005) e Schwartz (2014), diz respeito ao fato de que eles defendem que muitas vezes o professor em sua fala remete representações prévias dos alunos que não são as pretendidas pelos docentes. Assim, Schwartz afirma ainda que “quando o professor introduz uma ‘nova’ informação, a compreensão desta depende de que os alunos sejam capazes de relacioná-la e integrá-la com o que já construiu, já aprendeu, já conhece” (SCHWARTZ, 2014, p.66). Segundo a autora, o que importa em relação ao aprendizado do aluno são os conhecimentos prévios, as hipóteses já formuladas e esquemas de pensamento.

Tapia (2005) também defende a importância do professor planejar estratégias para que os alunos percebam a relevância do que estão aprendendo, a utilidade para suas

vidas, como auxílio na motivação dos alunos. Logo, o custo da aprendizagem dependerá das respostas que o aluno encontra quando é necessário esforçar-se em direção a uma meta. Assim, sua pergunta será “essa ação me interessa?”, ou “essa ação me será útil?”.

Outro ponto defendido pelos autores é a mudança das metas de realização de acordo com a idade e o contexto. Segundo Tapia e Fita (2015), à medida que o estudante cresce sua motivação intrínseca vai diminuindo, assim como as metas vão mudando. Quando crianças, os estudantes tendem a aprender por questões pessoais, e não sentem vergonha diante das distintas dificuldades que possam enfrentar perante seus colegas. Quando a adolescência se aproxima, a necessidade de manter sua autoimagem aumenta, o que gera outras metas. Assim como a idade, o contexto proporcionado pelo professor interfere diretamente nas metas e na motivação dos alunos, modificando todo o entorno do ensino-aprendizagem. Desta forma, Tapia (1997) elenca algumas razões pelas quais os alunos realizam as atividades ou não. Na figura 5 apresentamos o quadro proposto por Tapia.

FIGURA 5: RAZÕES PESSOAIS QUE AFETAM O INTERESSE E A DEDICAÇÃO NO TRABALHO ESCOLAR.



FONTE: TAPIA (1997, p. 25).

As razões elencadas por Tapia (1997) objetivam explicar o motivo de os alunos realizarem (ou de não realizarem) as atividades em sala de aula. Para o autor, essas ações são desencadeadas por desejos e necessidades, sejam em relação do aluno a si mesmo, em relação ao conhecimento, às recompensas ou à aceitação do grupo. Sendo assim, podemos afirmar que os motivos desencadeadores para as ações propostas são de cunho pessoal, afetivo e emocional, bem como interferem nas interações sociais do indivíduo com o restante do grupo.

### 3.3 A MOTIVAÇÃO E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

A motivação, como vimos anteriormente, tem sido amplamente estudada por diversos pesquisadores e foi introduzida nos estudos de segundas línguas nos anos 1950. Ellis (1994), numa visão geral da pesquisa sobre motivação, afirma que a motivação afeta a perseverança dos aprendizes em aprender um língua, nos tipos de comportamento que estes alunos exercem para que isso aconteça e sua realização real do aprendizagem. Wlodowski (1985) descreveu a motivação como “os processos que podem (a) despertar e instigar o comportamento, (b) dar direção ou propósito do comportamento, (c) continuar a permitir que o comportamento persista, e (d) levar à escolha ou preferindo um comportamento particular”. (WLODOWSKI<sup>19</sup>, 1985 apud AHMADI, 2011, p.9).

Desta forma, nesta subseção elencamos alguns dos principais teóricos que realizaram estudos sobre a interface motivação e *Second Language – SL* e *Second Language Acquisition – SLA*, embasados em teorias da Psicologia, e que, posteriormente, tentaram trazer novas concepções e contribuições para as pesquisas de segundas línguas por meio de abordagens sociais.

#### 3.3.1 O Modelo Sócio-educacional de Aquisição de Segunda Língua

O psicólogo Robert Gardner foi um dos pioneiros nas pesquisas da motivação como suporte na aquisição de segundas línguas. Juntamente com Wallace Lambert, em 1959, iniciou seus estudos a respeito das diferenças individuais na aquisição de segunda

---

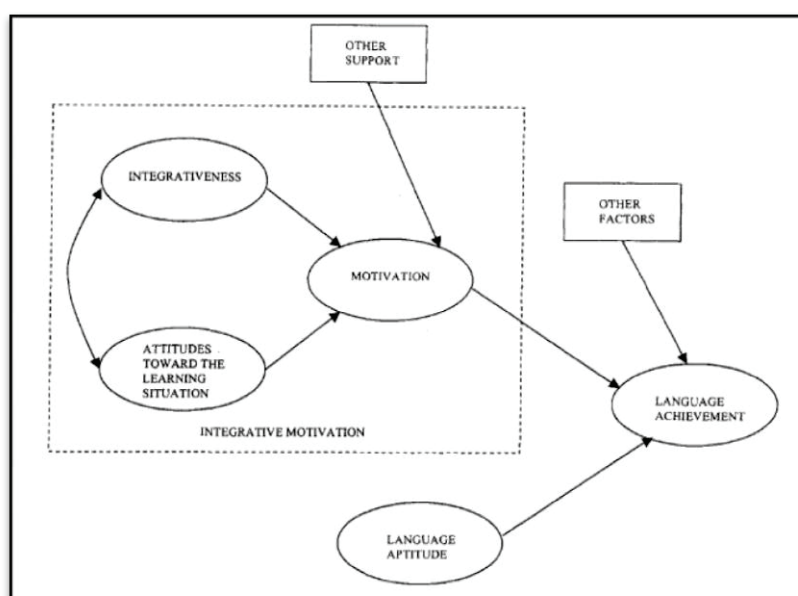
<sup>19</sup> Wlodowski, R. J. **Enhancing adult motivation to learn**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, p. 2.

língua. De acordo com suas pesquisas (GARDNER, 1999), as principais diferenças eram a aptidão para aprender novas línguas e a motivação. Desta forma, seus objetivos eram verificar a relação entre atitudes, motivação e a aprendizagem de segundas línguas.

Por “motivação” os autores conceituam a vontade de um indivíduo de ser um membro importante em uma comunidade linguística (GARDNER; LAMBERT, 1972). Para eles, a motivação de uma criança para aprender sua língua materna é o desejo de ser um membro mais valorizado da família e mais tarde, da sociedade. Da mesma forma, a motivação de aprender uma L2 é o desejo de ser um membro mais valorizado na sociedade em que vive, com independência e respeito, como também se tornar membro de um novo grupo, o grupo social da língua meta.

Gardner e Lambert criaram em 1975 o Modelo Sócio-educacional de Aquisição de Segunda Língua (*Socio-educational Model of Second Language Acquisition*), no qual propõem “[...] que a realização em uma segunda língua é em grande parte uma função de duas variáveis de diferença individuais, aptidão linguística e motivação”<sup>20</sup>. (GARDNER, 2009, p.5, tradução nossa). O esquema proposto por Gardner e Lambert pode ser visto na Figura 6.

FIGURA 6: MODELO BÁSICO DO PAPEL DA APTIDÃO E DA MOTIVAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA.



<sup>20</sup> “[...] proposes that achievement in a second language is largely a function of two individual difference variables, language aptitude and motivation”.

Em seguida apresentamos os componentes presentes no modelo proposto por Gardner e Lambert em 1975:

*Integrativo* – interesse aberto em outro grupo linguístico e/ou outros grupos em geral e vontade de se identificar com esse grupo, objetivo de comunicação e interação (orientação integrativa);

*Atitudes em relação à situação de aprendizagem* – reação avaliativa do contexto de aprendizagem de línguas. Poderia envolver atitudes em relação ao ambiente escolar geral, reações ao material e textos, avaliação do instrutor e do curso, etc.;

*Motivação* – a integratividade e atitudes em relação à situação de aprendizagem não efetivam a aquisição de segunda língua, mas fornecem a base para a motivação do indivíduo para aprender a língua. É o desejo de aprender a língua, tornando o ato de aprender gratificante;

*Outras variáveis* – Orientação instrumental, ansiedade e realização da língua são algumas das variáveis.

Gardner, em 1985, classificou certas razões para se estudar uma língua e as denominou “orientações”. Em sua pesquisa, o autor determinou duas orientações principais: a integrativa e a instrumental.

Gardner especificamente delineou a diferença entre essas orientações e motivação real. Motivação ‘refere-se a um complexo de três características que podem ou não estar relacionadas com qualquer orientação particular. Essas características são atitudes em relação à aprendizagem da língua, o desejo de aprender a língua e a intensidade motivacional’.<sup>21</sup> (GARDNER<sup>22</sup>, 1985 apud AHMADI, 2011, p.9, tradução nossa).

Como explica Gardner (1999), a orientação integrativa está relacionada ao desejo de aprender mais sobre a comunidade da L2, conhecê-lo melhor. Já a orientação instrumental está relacionada à utilidade do valor das conquistas linguísticas. O modelo socioeducacional de motivação, por sua vez, focou na motivação integrativa. O autor

---

<sup>21</sup> “Gardner specifically delineated the difference between these orientations and actual motivation. Motivation ‘refers to a complex of three characteristics which may or may not be related to any particular orientation. These characteristics are attitudes toward learning the language, desire to learn the language, and motivational intensity’”.

<sup>22</sup> Gardner, R. C. **Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985, p. 54.

afirma que a motivação integradora promove a aquisição de segundas línguas, sendo tal motivação relativamente estável e suportada por uma série de variáveis sociais de fundo. Para ele, a motivação integradora não é um motivo, mas

É uma inferência feita com base no comportamento, emoções e crenças de um indivíduo, e envolve quatro construtos, motivação, integratividade, atitudes em relação à situação de aprendizagem e ausência de ansiedade na língua. Da mesma forma, não é estático; elementos do mesmo estão sujeitos a mudanças ao longo do tempo e consequências. É relevante no contexto escolar em grande parte porque a aprendizagem de uma segunda língua envolve a aquisição de material que caracteriza outra comunidade cultural e, como tal, é diferente de outros aspectos da aprendizagem escolar.<sup>23</sup> (GARDNER, 2009, p.14, tradução nossa).

Em estudos posteriores, Gardner (e outros pesquisadores) avançaram nas pesquisas de motivação e aquisição de segundas línguas. O autor (2009) explica que seu objetivo na época foi tentar comprovar os resultados obtidos em suas pesquisas empíricas, buscando em dados reais de sala de aula – questionários, entre outros – dados que validassem suas pesquisas anteriores. Gardner afirma (2009) que no início de seus estudos, seu foco era identificar variáveis que pareciam influenciar o grau de sucesso que um indivíduo teria na aprendizagem da língua. Nos últimos anos, ele e outros pesquisadores tendem a se concentrar menos nas medidas individuais e mais nos chamados agregados de pontuação, representando os cinco construtos avaliados pela AMTB (*Attitude Motivation Test Battery*) – Motivação, Integratividade, Atitudes em direção a situações de aprendizagem, Ansiedade linguística e Instrumentalidade.

Assim, para Gardner (2009), um aluno pode estar integrativamente motivado se ele está motivado para aprender a língua, se há uma abertura para outras comunidades culturais, se ele tem atitudes favoráveis em relação à situação de aprendizagem e se ele reflete baixos níveis de ansiedade na linguagem. Além disso, Gardner explica que há dois fatores que podem servir como suporte para a motivação: o contexto educacional e o contexto sociocultural que tenham implicações na aprendizagem de uma L2. O autor ainda afirma que estes dois fatores são expressos nas atitudes, crenças, ideais,

---

<sup>23</sup> “It is an inference made on the basis of an individual’s behaviour, emotions, and beliefs, and involves four constructs, motivation, integrativeness, attitudes toward the learning situation, and an absence of language anxiety. Similarly, it is not static; elements of it are subject to change over time and consequence. It is relevant in the school context largely because the learning of a second language involves the acquisition of material that characterizes another cultural community, and as such is different from other aspects of school learning.”



expectativas, etc., no que diz respeito à aprendizagem de línguas. Tudo isso é identificado como integratividade.

Portanto, segundo Gardner, para que o indivíduo aprenda realmente a língua ele deve se identificar com ela, em certa medida com a outra comunidade linguística, sendo um aprendiz gratificante, com uma motivação integradora. Se o indivíduo tiver as três características citadas acima – motivação, integratividade e atitude – será considerado como integrativamente motivado.

A partir das diversas pesquisas de Gardner, outros autores começaram a contemplar a motivação nos estudos de aquisição/aprendizagem de línguas. A maioria dos estudos sobre motivação e SL ou SLA está relacionado com a motivação integrativa e a motivação instrumental.

Um dos autores que trabalha com os conceitos de motivação integrativa e motivação instrumental é Stephen Krashen. Como vimos no capítulo 2 (seção 2.3.3), a teoria da afetividade é composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a hipótese da ordem natural, a hipótese do monitor, a hipótese do insumo e a hipótese do filtro afetivo.

Para que a aquisição ocorra, como proposto por Krashen (1982), é necessário que o aluno esteja altamente motivado. Assim, o autor mostra em sua teoria a importância da motivação na aquisição de línguas. Segundo Krashen (1982, p. 21), a motivação é um dos fatores que incentivam os adquirentes de uma língua a se comunicar nessa língua, e assim obter os dados necessários para a aquisição da mesma. Após dividir a motivação em integrativa e instrumental, como propõe Gardner, Krashen (1982, p. 22) afirma que a presença de motivação integrativa deve encorajar o adquirente para interagir com falantes da segunda língua. O autor conclui que embora a presença da motivação integrativa preveja um filtro afetivo baixo, a presença de motivação instrumental prevê um forte. Com a motivação instrumental, a aquisição de língua poderá cessar assim que o conhecimento suficiente for adquirido para fazer o trabalho.

Outro autor que também se baseou nos estudos da motivação integradora foi Schumann (1986). O Modelo de Aculturação foi criado por Schumann em 1978 com o objetivo de tentar identificar as causas da aquisição de segunda língua de forma natural, sem ser um ensino formal, com professores. Ele listou uma série de fatores que fazem parte desse processo, como cognitivo, social, biológico, afetivo, aptidões, entre outros.

De acordo com Crooks e Schmidt (1991), Schumann em 1978 expôs explicitamente as respostas positivas de seu informante “Alberto”, um adulto falante de língua espanhola e aprendiz de língua inglesa, em um auto-relatório de medida de motivação, porque aspectos de seu estilo de vida contradiziam suas afirmações de estar fortemente motivado para aprender inglês.

O Modelo de Aculturação de Schumann (1986), expressamente restrito ao aprendizado do SL em um ambiente naturalista, também enfatiza a importância de algum nível de motivação integrativa como um dos muitos fatores sociais e psicológicos que contribuem para a construção da aculturação neste modelo. Schumann argumentou que Alberto não aprendeu Inglês por causa da distância psicológica e social de falantes de língua-alvo, e que os alunos com poucas razões funcionais para a aprendizagem de línguas (motivação instrumental) são susceptíveis a desenvolver o tipo de linguagem pidginizado<sup>24</sup> exibido por Alberto.

Assim, Schumann parece ter abandonado sua afirmação anterior de que a aculturação é a principal variável causal no SLA, rebaixando o conceito para um que atua apenas como uma causa remota em uma cadeia de fatores. Em seu ponto de vista atual, a importância da aculturação, incluindo o fator de motivação, é que ele coloca o aluno em contato com falantes de língua-alvo; A interação verbal com aqueles oradores resulta na negociação de insumos apropriados, a causa imediata da aquisição da linguagem.<sup>25</sup> (CROOKS; SCHMIDT, 1991, p. 476, tradução nossa).

Desta forma, no modelo de aculturação de Schumann, segundo Crooks e Schmidt (1991), diferentes tipos de motivação são combinados com variados fatores psicológicos (como tamanho de grupo e choque cultural) para chegar a uma construção superordenada chamada de aculturação, que de acordo com o modelo, prediz o grau em que os alunos vão ou não adquirir uma segunda língua.

Por fim, destacamos os estudos de Rod Ellis (1994). Em seu livro *The Study of Second Language Acquisition* o autor elenca diversos pontos da interface entre

---

<sup>24</sup> De acordo com Barbara Hlibowicka-Węglarz “os pidgins são línguas veiculares simples, de uso bem restrito, são línguas acessórias, subsidiárias que não substituem a língua de origem dos que as falam, mas são usadas em diferentes contextos e situações de intercâmbio. É uma forma de linguagem que facilita a comunicação imediata entre populações heterogêneas”. (HLIBOWICKA-WEGLARZ; 2016, p.36).

<sup>25</sup> “Thus, Schumann appears to have abandoned his earlier claim that acculturation is the major causal variable in SLA demoting the concept to one that acts only as a remote cause in a chain of factors. In his current view, the importance of acculturation, including the factor of motivation, is that it brings the learner into contact with target language speakers; verbal interaction with those speakers results in the negotiation of appropriate input, the immediate cause of language acquisition.”

Linguística Aplicada e aquisição de segunda língua. Um dos capítulos do livro é sobre os fatores internos da aquisição, dentre eles, a motivação. Rod Ellis conceitua a motivação como atitudes e estados cognitivos que influenciam no grau de esforço realizado pelo aluno ao aprender uma segunda língua.

Ao tratar da motivação, o autor faz uma retomada da teoria proposta por Gardner<sup>26</sup> (1972, 1985, 1999), trazendo os conceitos de motivação instrumental e motivação integrativa. Estes são alguns dos elementos que resultam nas diferenças individuais de aprendizagens de línguas, propostas por Gardner (1972). Mas Ellis (1994, p. 237) discorda de Gardner, dizendo que a motivação é independente da aptidão linguística, em especial a aptidão para aprender línguas. Enquanto a motivação causa impactos em contextos formais e informais de aprendizagem, a aptidão é considerada importante somente na forma, ainda que possa disputar o segundo lugar nestas variáveis.

Para ele existem duas questões que determinam o comportamento de aprendizagem (junto com a inteligência e a ansiedade situacional). Elas podem ser linguísticas (proficiência de L2) e não linguísticas (atitudes, conceitos do “eu”, valores culturais e crenças). Os aprendizes motivados a integrar desenvolvem um alto nível de proficiência de L2 e melhores atitudes. Por isso, Rod Ellis afirma que este modelo é dinâmico e cíclico.

O pesquisador divide a motivação em integrativa, instrumental e resultativa. Ellis se baseia principalmente em Gardner e Lambert (1972, 1985, 1999), e traz as mesmas definições que os autores propõem para motivação integrativa e instrumental, trazendo também definições de outros autores e comparando-as. Sobre a motivação integrativa, o autor conclui:

Em suma, a motivação integrativa mostrou estar fortemente relacionada com a realização de L2. Sua combinação com a motivação instrumental serve como um poderoso preditor de sucesso em contextos formais. Os alunos com motivação integrativa são mais ativos na classe e menos propensos a abandoná-la. No entanto, a integratividade nem sempre é o principal fator motivacional na aprendizagem L2; alguns alunos, como os que vivem em áreas bilíngues, podem ser mais influenciados por outros fatores, como a autoconfiança ou a amizade. Há também um número de limitações ao paradigma da pesquisa que foi usado no estudo da motivação integrativa. Em

---

<sup>26</sup> Gardner et.al.(1972) trabalha com o conceito de orientação, diferentemente de Rod Ellis (1994), que trata da motivação. A diferença é que a orientação é o propósito de se aprender dentro de um contexto de aprendizagem, enquanto que a motivação seria a força, o gatilho que se depreende para aprender.

particular, não toma conhecimento do potencial efeito que as experiências de aprendizagem podem ter sobre a motivação dos alunos, ao contrário do efeito que a motivação tem sobre a aprendizagem de línguas.<sup>27</sup> (ELLIS, 1994, p. 513, tradução nossa).

A respeito da motivação instrumental, Ellis (1994) diz que muitos autores têm estudado os efeitos desta orientação na aprendizagem. Os resultados apresentam grande nível de variação, refletindo a situação/contexto cultural de aprendizagem. Para o autor, alunos com razões instrumentais para aprender uma L2 podem ser bem sucedidos. Em alguns contextos a orientação instrumental pode ser a mais importante e fornecer incentivos (como dinheiro, por exemplo) também pode auxiliar na aprendizagem, aumentando o tempo gasto com os estudos, mas os efeitos podem cessar quando a recompensa parar. (1994, p. 514).

No tópico de motivação resultativa, Rod Ellis (1994) reconhece que não sabe se a motivação deve ser vista como a causa ou o resultado do sucesso na aprendizagem de L2, ou ambos. De acordo com Ellis, Gardner (1985) afirma que a motivação constitui uma variável causal, embora também esteja preparado para aceitar que alguma modificação das atitudes dos alunos pode surgir como resultado de experiências positivas de aprendizagem, particularmente em cursos de curta duração.

Segundo Ellis a hipótese resultativa pode ser particularmente aplicável em contextos onde os aprendizes têm uma motivação inicial muito baixa. Sendo assim, o autor argumenta que é provável que a relação entre motivação e realização seja interativa; um alto nível de motivação estimula a aprendizagem, mas o sucesso percebido na consecução dos objetivos L2 pode ajudar a manter a motivação existente e até mesmo a criar novos tipos. Por outro lado, um círculo vicioso de baixa motivação é igual a baixa realização, que é igual a menor motivação (ELLIS, 1994).

### 3.3.2 A teoria da autodeterminação

---

<sup>27</sup> “To sum up, integrative motivation has been shown to be strongly related to L2 achievement. Its combines with instrumental motivation to serve as a powerful predictor of success in formal contexts. Learners with integrative motivation are more active in class and less likely to drop out. However, integrativeness is not always the main motivational factor in L2 learning; some learners, such as those living in bilingual areas, may be more influenced by other factors like self-confidence or friendship. There are also a number of limitations to the research paradigm that has been used to study integrative motivation. In particular, it takes no cognizance of the potential effect that learning experiences can have on learners’ motivation, as opposed to the effect that motivation has on language learning.”

Além do Modelo Sócio-educacional de Aquisição de Segunda Língua de Gardner (1975), outro modelo tem sido amplamente utilizado nas pesquisas de educação de diferentes áreas, bem como nas pesquisas de aquisição de segunda língua. Como vimos na primeira seção deste capítulo, os psicólogos Deci e Ryan conceituaram a motivação em extrínseca e intrínseca. Esta perspectiva é utilizada por alguns autores em seus estudos de motivação e aquisição de línguas. Dentre eles, elencamos Crooks e Schmidt (1991) e Noels, Pelletier e Vallerand (2003).

Crooks e Schmidt em 1991 publicaram o famoso artigo *Motivation: reopening the research agenda*, que até hoje é conhecido por elencar os estudos de Deci e Ryan (1985) e trazer os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, além das implicações da interface motivação e aprendizado de segundas línguas, como o nível micro (que são os fatores cognitivos e individuais da motivação), o nível da sala de aula (como o professor, o feedback e os materiais), o nível do currículo e a aprendizagem fora da sala de aula.

Crooks e Schmidt (1991) afirmam – baseados em Deci (1975) – que os alunos que se autoavaliam com chances de ter êxito são mais motivados do que aqueles que esperam fracassar; aqueles que atribuem seu sucesso ou fracasso na aprendizagem aos seus próprios esforços são mais motivados do que aqueles que atribuem resultados a causas externas como a sorte, o humor de um professor ou a dificuldade de uma tarefa. Finalmente, há um determinante da motivação que é talvez o mais tradicional: recompensa ou punição, ou resultados. As atividades para as quais as forças motivadoras são resultados são chamadas de motivações extrínsecas, ao contrário das motivações intrínsecas.

Schmidt, Boraie, Kassabgy (1996) explicam que a distinção extrínseca-intrínseca é um tanto semelhante à distinção instrumental-integrativa (mas não é idêntica) e tanto a motivação instrumental quanto a motivação integrativa são adequadamente vistas como subtipos de motivação extrínseca.

A distinção extrínseca-intrínseca é um pouco semelhante à distinção instrumental-integrativa, mas não é idêntica, e tanto a motivação instrumental como a integrativa são vistas como subtipos de motivação extrínseca, uma

vez que ambas se referem a metas ou resultados.<sup>28</sup> (SCHMIDT, BORAIE, KASSABGY, 1996, p. 14, tradução nossa).

Os autores defendem também que não é possível uma relação entre motivação e cultura. Para eles (embasados nas teorias de motivação de realização<sup>29</sup> e teoria de atribuição<sup>30</sup>), se as teorias de motivação passarem a ser etnocêntricas, os estudos teriam que ser individuais, dando origem a uma teoria motivacional americana que reflita a cultura americana, uma teoria motivacional italiana que reflita a cultura italiana, e assim por diante. Logo, para Schmidt, Boraie, Kassabgy (1996), a motivação é universal e não cultural. Nesta perspectiva, este inconveniente poderia ser resolvido na concepção das comunidades de prática, que foram examinadas na seção 2.4.1.

Em consonância, Noels, Pelletier e Vallerand (2003) estudam as implicações da teoria da autodeterminação nas pesquisas sobre a aquisição de segundas línguas. Os autores trazem primeiramente a distinção entre os dois tipos de motivação. A motivação intrínseca estaria relacionada a um engajamento em uma atividade agradável e gratificante. Neste tipo de motivação, ao se optar por realizar uma atividade, se busca também situações interessantes para enfrentar as dificuldades que a atividade pode apresentar. A motivação extrínseca, por outro lado, é um comportamento realizado para fins instrumentais, como ganhar recompensas ou evitar punições. Os autores explicam que este tipo de comportamento nem sempre pode implicar uma falta de autodeterminação, sendo possível classificar os diferentes comportamentos extrínsecos em graus de motivação autodeterminada. Nesta perspectiva, podemos avaliar esta abordagem com um viés behaviorista, que reflete algumas metodologias atuais do ensino de L2.

Desta forma, Noels, Pelletier e Vallerand (2003) defendem que a distinção entre objetivos extrínsecos e intrínsecos pode ter algum resultado na aprendizagem de L2. Os autores relacionam a motivação intrínseca às orientações para a aprendizagem de L2, defendendo uma semelhança entre a motivação instrumentalmente orientada e a motivação regulada, sendo que ambas as construções enfatizam o exercício de

---

<sup>28</sup> “The extrinsic-intrinsic distinction is somewhat similar to the instrumental-integrative distinction, but it is not identical, and both instrumental and integrative motivation are properly seen as subtypes of extrinsic motivation, since both are concerned with goals or outcomes.”

<sup>29</sup> (CASTANELL, 1984; MAEHR; NICHOLLS, 1980 apud Schmidt, Boraie, Kassabgy (1996)).

<sup>30</sup> (DUDA; ALLISON, 1989; KASHIMA; TRIANDIS, 1986; MURPHY-BERMAN; SHARMA, 1987 apud Schmidt, Boraie, Kassabgy (1996)).

atividades com reação a um objeto externo à atividade em si. Já relações entre intrínseco e viagens, conhecimento e amizades, segundo os autores, são menos óbvias, podendo ser consideradas como objetivos extrinsecamente motivados, pois se referem a razões extrínsecas à própria aprendizagem da língua (2003, p. 40).

Assim, os pesquisadores propõem uma análise de situações motivadoras para aprender línguas, por meio de questionários que foram respondidos por alunos aprendizes de uma L2. Por meio dos resultados obtidos, Noels, Pelletier e Vallerand (2003, p. 52) concluíram que a motivação dos alunos pode ser avaliada utilizando os subtipos intrínsecos e extrínsecos delineados por Deci e Ryan (1985). Eles também sugerem que aqueles que desfrutam naturalmente do sentimento de aprendizagem de L2 não necessariamente se sentem pessoalmente envolvidos no processo de aprendizagem; eles podem ver a aprendizagem de línguas como um jogo de linguagens que tem poucas repercussões no dia-a-dia. Os autores afirmam que, para promover uma aprendizagem contínua, pode não ser suficiente dizer aos alunos que a aprendizagem de línguas é interessante; eles precisam ser convencidos de que a aprendizagem de línguas é também importante e interessante para eles.

### 3.3.3 O sistema automotivacional de L2

Zoltán Dörnyei é um pesquisador muito influente no campo dos estudos de línguas adicionais. Seus diversos livros e artigos podem comprovar o empenho do autor em desvendar como a motivação influencia na aquisição de uma L2. Desde 1995 Dörnyei já dizia que a motivação é um fenômeno que envolve diversas fontes e condições. Embasado nos estudos de Gardner (1959, 1985), que dividiu a motivação em duas dimensões principais – a motivação integrativa e a motivação instrumental – Dörnyei desenvolveu sua pesquisa até chegar ao modelo automotivacional de L2. Para o autor (2010) o conceito de motivação integrativa (desenvolvido por Gardner) não fazia mais sentido em um contexto de ensino de línguas estrangeiras (o aluno não tinha contato nenhum com falantes nativos), pois muitas vezes não existe uma comunidade alvo específica para que o aluno utilize a língua e coloque em prática seu conhecimento, somente os colegas de sala de aula. Desta forma o autor tenta buscar uma interpretação mais ampla para o verbo “integrar”.

Em alguns de seus trabalhos o autor elencou sete constituintes motivacionais:

1. Dimensão afetiva / integrativa, referindo-se a um 'núcleo' afetivo geral do complexo de motivação L2, relacionado às atitudes, crenças e valores associados ao processo, ao alvo e ao resultado da aprendizagem, incluindo variáveis como 'integratividade', 'afetividade', 'motivação', 'atitudes de linguagem', 'motivação intrínseca', 'atitudes em relação ao aprendizado de L2', 'gozo' e 'interesse';
2. Dimensão instrumental / pragmática, referindo-se a fatores extrínsecos, amplamente utilitários, tais como benefícios financeiros;
3. Dimensão macro-contextual, referindo-se a fatores amplos, sociais e socioculturais, tais como relações multiculturais, intergrupais e etnolinguísticas;
- 4- Dimensão do conceito de auto-conceito, referindo-se a variáveis específicas do aluno, como autoconfiança, autoestima, ansiedade e necessidade de realização;
5. Dimensão relacionada com a meta, envolvendo várias características de meta;
6. Dimensão do contexto educacional, referindo-se às características e avaliação do ambiente de aprendizagem imediato (isto é, da sala de aula) e do contexto escolar; e
7. Dimensão significativa dos outros, referindo-se à influência motivacional dos pais, da família e dos amigos. <sup>31</sup> (DÖRNYEI, 2001, p.400, tradução nossa).

Para o autor, estes sete constituintes podem variar de acordo com o modelo de motivação a ser trabalhado, bem como são dependentes do processo geral de aquisição de segundas línguas. Dörnyei (2002) também afirma que a motivação é de natureza dinâmica, definida pelas forças internas e externas das metas individuais do estudante, bem como pela interação comportamental do estudante com a língua, o entorno, o professor, os colegas, etc. Desta forma, a motivação, para o pesquisador, é definida em graus de força motivacional, que estão relacionados com as metas que o aprendiz tem com a língua, da língua e todo o seu contexto. Portanto, estas dimensões traçadas pelo

---

<sup>31</sup> 1. *Affective/integrative dimension*, referring to a general affective "core" of the L2 motivation complex related to attitudes, beliefs and values associated with the process, the target and the outcome of learning, including variables such as "integrativeness," "affective motive," "language attitudes," "intrinsic motivation," "attitudes toward L2 learning," "enjoyment" and "interest;"

2. *Instrumental/pragmatic dimension*, referring to extrinsic, largely utilitarian factors such as financial benefits;

3. *Macro-context-related dimension*, referring to broad, societal and sociocultural factors such as multicultural, intergroup and ethnolinguistic relations;

4- *Self-concept-related dimension*, referring to learner-specific variables such as self-confidence, self-esteem, anxiety and need for achievement;

5. *Goal-related dimension*, involving various goal characteristics;

6. *Educational context-related dimension*, referring to the characteristics and appraisal of the immediate learning environment (i.e., classroom) and the school context; and

7. Significant *others-related dimension*, referring to the motivational influence of parents, family, and friends



autor, e também as metas dos aprendizes, irão delinear uma interface a respeito do aprendizado da L2 entre a meta educacional, a meta do professor e a meta do estudante.

Em estudos posteriores, Dörnyei e Skehan (2003) tratam das principais individualidades na aprendizagem de línguas, com o objetivo de tentar corrigir o desequilíbrio causado pelas individualidades dos alunos na aquisição de L2. Os autores elencam como individualidades a aptidão de aprender línguas, as questões cognitivas e estilos/estratégias de aprendizagem e a motivação. Ou seja, incorporam os estudos de Ellis (1994).

O próximo passo de Dörnyei foi tentar analisar os construtos teóricos evidenciados em situações reais de sala de aula; mas seus primeiros resultados não foram como esperado, levando a conclusões sem sentido teórico.

Em 2005 Dörnyei propôs o Sistema automotivacional de L2 – *Motivational L2 Self System* – que trabalha como a visão estabelecida por Gardner (1985), mas tenta ampliar sua aplicabilidade para diversos aprendizados de língua. Buscando outra abordagem teórica na psicologia, Dörnyei tentou aplicar a conceituação de possíveis identidades de Markus e Nurius (1986) à motivação de L2. O conceito do possível “eu” representa as ideias de um indivíduo do que ele pode tornar-se, gostaria de tornar-se e o que tem medo de tornar-se (DÖRNYEI, 2010).

Assim surgiram dois tipos possíveis de identidades: o “eu dever” e o “eu ideal”. O primeiro representa aquilo que o indivíduo acredita que deveria ser/possuir, e o segundo refere-se ao que o indivíduo gostaria de ser/possuir. Desta forma, ao autor olhar a “integratividade” na perspectiva do “eu”, o conceito pode tornar-se uma faceta de L2 específica de um ideal. Logo, segundo Dörnyei (2010, p. 78), se o eu ideal está associado ao domínio de um segundo idioma, nos termos de Gardner, há o surgimento de uma disposição integrativa.

Desta forma, Dörnyei (2010) propôs três elementos ao seu sistema: o *Ideal L2 Self*, o *Ought-to L2 Self* e o *L2 Learning Experience*. O autor também divide a Instrumentalidade em promoção (quando o desejo de aprender línguas surge para um sucesso profissional, por exemplo – *Ideal L2 Self*) e prevenção (quando eu preciso estudar línguas para não falhar em um exame – *Ought-to L2 Self*).

Outro aspecto importante no modelo de Sistema automotivacional de L2 é a abordagem de motivação em favor de uma estrutura de sistemas dinâmicos<sup>32</sup>. Abordagens de sistemas dinâmicos se referem ao comportamento de sistemas complexos que contêm múltiplos componentes interligados, em que o desenvolvimento é caracterizado por um crescimento não-linear à medida que os sistemas se reestruturam, se adaptam e evoluem organicamente. (DÖRNYEI; USHIODA, 2009, p.355)

Como Dörnyei e Ushioda (2009) argumentam, as perspectivas de sistemas complexos começaram a influenciar o pensamento em todo o campo mais amplo do SLA<sup>33</sup> e parece provável que uma abordagem de sistemas dinâmicos envolve uma integração muito mais estreita com outras dimensões do SLA do que até agora apresentadas.

Assim, Dörnyei segue interessado em provar seu modelo a partir de análises de situações reais de sala de aula. Em pesquisas posteriores Dörnyei observa que o desenvolvimento das auto-identidades futuras auxilia o processo de aquisição de línguas<sup>34</sup>.

Os estudos de Dörnyei e o Sistema auto-motivacional de L2 buscam dar conta das complexidades mais vastas no ensino de línguas (2009). O modelo apresenta a construção de uma autoimagem perfeita, o eu ideal do aprendiz, trazendo à tona identidades alternativas dos estudantes de língua para as pesquisas de motivação e estratégias motivacionais. Para Dörnyei e Ushioda (2009), essas figuras “criadas”<sup>35</sup> pelos aprendizes reforçam a motivação.

### 3.3.4 O conceito de Investimento

Os estudos de motivação em SLA, como vimos, têm trazido novas perspectivas, incluindo os aspectos sociais da língua e também do aprendiz. Uma das teorias que tem se destacado na Linguística Aplicada é a de Norton. Desde 1990 a autora trouxe uma

---

<sup>32</sup> Os termos sistema dinâmico e sistema complexo se referem a um conjunto de teorias que têm seu foco no desenvolvimento de um sistema complexo ao longo do tempo, em que existe uma ordem subjacente ao caos, mudando com o tempo e seus elementos estão sempre em interação de forma não linear.

<sup>33</sup> ver LARSEN-FREEMAN, 1969, 1997, 2007, 2011.

<sup>34</sup> Outros textos importantes que trazem análises motivacionais são: Dörnyei e Chan (2013), Dörnyei (2014), Chan, Dörnyei e Henry (2015) You e Dörnyei (2016), entre outros.

<sup>35</sup> Podemos compará-las com as identidades imaginadas, conceito que veremos mais abaixo.

nova visão de motivação em SLA. Para Norton (1995), os estudos sobre motivação, até então, não davam conta de todos os pontos necessários para um melhor entendimento desse assunto, o que levou a pesquisadora a buscar uma relação entre aprendizado de língua, o mundo social e seus diversos contextos.

De acordo com os estudos realizados pela autora, a motivação (como até o momento era proposta) assume um sentido individual dos alunos, em que estes não conseguem aprender a língua-alvo se não estiverem altamente comprometidos de forma pessoal, sem a concepção social identitária. Assim, a motivação, de acordo com Norton (1995), é unitária (ou seja, individual e não social), fixa e a-histórica. Estas características não vão ao encontro dos objetivos propostos pela autora em sua pesquisa, pois, para Norton, as teorias da motivação não fazem justiça às identidades e experiências dos alunos de línguas. Para ela, a aprendizagem de L2 é dependente da identidade de seus aprendizes e também de seu capital/recursos. Desta maneira, Norton propõe uma nova concepção para a motivação e sugere até um novo termo: investimento.

Diferentemente da motivação, o conceito de investimento diz respeito às tentativas de captar o relacionamento entre o aluno, a linguagem e o mundo social em mudança. A autora (1995, p.10) defende que, mesmo que os aprendizes tenham um filtro afetivo elevado (KRASHEN, 1982), é o seu investimento que os leva a praticar e usar a língua-alvo. Além disso, para Norton e McKinney (2011), os termos binários em que os aprendizes são definidos (motivado/desmotivado, introvertido/extrovertido, inibido/desinibido, etc.), são construídos socialmente em relações de poder desiguais, muitas vezes coexistindo de maneira contraditória dentro de um mesmo indivíduo.

Baseada nas teorias pós-estruturalistas<sup>36</sup>, Norton afirma (2011) que língua e poder são simbólicos, e sinaliza o relacionamento social historicamente construído dos alunos com a língua-alvo e a forma como as relações de poder estão implicadas na linguagem e ensino-aprendizagem.

Norton cria seu modelo de investimento, que substitui a noção de motivação por ter relação com as identidades complexas dos aprendizes, por mudar através do tempo e do espaço e se reproduzir na interação social. Norton (1995, p.15) defende que o pós-estruturalismo retrata o indivíduo como diverso, contraditório e dinâmico, múltiplo ao

---

<sup>36</sup> Bakhtin (1981), Bourdieu (1977), Derrida (1980), Kramsch (2010), Kress (1989), Luke (2004) e Christine Weedon (1987/1997).

invés de unitário, descentrado ao invés de centrado. É por isso que, para a autora, uma noção de motivação deve levar em conta não só os aspectos cognitivos ou sociais da aprendizagem de línguas, mas os aspectos identitários dos aprendizes e suas relações com o mundo e a língua.

O modelo de investimento leva em conta a interação entre identidade, capital e ideologia. Para a autora, é nestas condições que os alunos de língua investem na mesma e nas práticas de letramento.

FIGURA 7: MODELO DE INVESTIMENTO DE DARVIN E NORTON.



FONTE: DARVIN; NORTON (2015, p.42).

Como pode ser observado, o modelo propõe a intersecção entre identidade, capital e ideologia. A autora usa o termo ‘identidade’ para indicar como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído através do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro. (NORTON; MCKINNEY, 2011). Para Norton (1995) a identidade social é contraditória, mudando através do tempo e do espaço, é múltipla e também um local de luta. Sendo assim, existem diferentes identidades dentro uma única pessoa: por exemplo, uma professora, casada, com filhos pode ser professora, aluna, mulher, esposa, mãe, filha, dona de casa, cozinheira, etc.

O conceito de capital vem da teoria pós-estruturalista de Bourdieu (1977) e pode ser descrito como capital simbólico e capital cultural. O capital simbólico, de acordo

com Norton (1995), consiste nas diferentes formas de capital que são percebidas e reconhecidas como legítimas. A autora explica que Bourdieu e Passeron (1977) usam o termo capital cultural para referenciar o conhecimento e modos de pensamento que caracterizam as diferentes classes e grupos em relação a conjuntos específicos de formas sociais. Eles argumentam que algumas formas de capital cultural têm um valor de troca em um determinado contexto social.

Assim, a autora toma a posição de que, se os alunos investem em uma segunda língua, o fazem com o entendimento de adquirir uma gama mais vasta de recursos simbólicos e materiais, o que, por sua vez, aumentará o valor de seu capital cultural. Por recursos simbólicos Norton se refere a recursos como linguagem, educação e amizade, enquanto que para recursos materiais, bens de capital, imóveis e dinheiro. Baseada em Ogbu (1978), ela considera que esse retorno do investimento deve ser visto como proporcional ao esforço de aprendizagem da segunda língua.

A ideologia é definida por Norton como formas dominantes de pensar que organizam e estabilizam sociedades ao determinar simultaneamente modos de inclusão e exclusão (NORTON, 1995). É a imposição de poder, por meio de consentimento hegemônico, e a repetição de práticas.

Desta forma o aprendiz, ao invés de estar simplesmente motivado, será instigado a investir mais ou menos na aquisição da língua-alvo por meio de suas ideologias, suas diferentes identidades e seu capital cultural, dependendo também de suas crenças, bem como de suas identidades imaginadas.

Norton e Mckinney (2011) afirmam que para Wenger (1998), a imaginação é outra importante fonte de comunidade. Em 2001 Norton ampliou o trabalho de Wenger propondo a construção de comunidades imaginadas (termo criado por Benedict Anderson em 1991) com respeito à aprendizagem de L2, argumentando que ela serve, em parte, para explicar a não participação e a resistência na sala de aula de línguas. As comunidades imaginadas fornecem uma visão das identidades imaginadas. Os laços imaginados estendem-se espacial e temporalmente.

Assim, imaginando-nos ligados com nossos compatriotas no tempo e no espaço, podemos sentir um senso de comunidade com pessoas que ainda não conhecemos, e talvez nunca encontremos. Um foco em comunidades imaginadas no SLA nos permite explorar como a filiação dos alunos com tais comunidades pode afetar suas trajetórias de aprendizagem. Tais comunidades incluem relações futuras que existem apenas na imaginação do aluno, bem

como afiliações – como nacionalidade ou mesmo comunidades transnacionais – que se estendem para além de conjuntos locais de relações. Essas comunidades imaginadas não são menos reais do que aquelas em que os alunos têm um compromisso diário e podem até ter um impacto mais forte em suas identidades e investimentos.<sup>37</sup> (NORTON; MCKINNEY, 2011, p. 76, tradução nossa).

Por conseguinte, Norton (1995, 2011) defende que o aprendiz irá investir para ter conhecimentos a respeito da cultura-alvo, da língua, da comunicação na língua-alvo e na interação social, naquela comunidade de prática. Logo, este aprendiz ocupará diferentes posicionamentos, ou seja, atuará de diferentes formas para conseguir certos efeitos a partir da língua.

Comparando os conceitos de motivação e investimento observamos que, para Norton (1995, 2011), diferentemente de Dörnyei (2002) (ver p. 65 deste texto), a motivação é estática, trazendo uma concepção de identidade unificada e coerente, que organiza o tipo e a intensidade da motivação do aprendiz. Desta forma, para Norton, o conceito de motivação não consegue dar conta de tudo que há no indivíduo: identidade, motivação social e realidades complexas do aprendiz, pois, poder, identidade e discurso fazem parte de tudo em que o indivíduo está inserido. Por isso, o conceito de investimento abarca as diversas transformações dos sujeitos, seus “eus”, trabalhando com as identidades, fluidez e capital cultural. Este conceito concebe o aluno como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos.

Norton ainda ressalta que o aprendiz sempre investe na língua, independentemente de estar motivado. Ao investir socialmente na língua-alvo, o aluno investe também na própria identidade social, sendo que esta identidade está constantemente em (re)construção.

Este modelo [...] reconhece como as habilidades, conhecimentos e recursos que os alunos possuem são valorizados de forma diferente nesses múltiplos espaços. Como os alunos são capazes de interagir com outras pessoas de diversas partes do mundo que compartilham interesses específicos, os alunos de línguas são expostos a uma gama de sistemas de crenças e visões de mundo. [...] Nosso modelo localiza assim o investimento na interseção de

---

<sup>37</sup> “Thus, in imagining ourselves bonded with our fellow compatriots across time and space, we can feel a sense of community with people we have not yet met, and perhaps may never meet. A focus on imagined communities in SLA enables us to explore how learners’ affiliation with such communities might affect their learning trajectories. Such communities include future relationships that exist only in the learner’s imagination as well as affiliations—such as nationhood or even transnational communities—that extend beyond local sets of relationships. These imagined communities are no less real than the ones in which learners have daily engagement and might even have a stronger impact on their identities and investments.”

identidade, capital e ideologia, de modo a fornecer uma janela sobre as formas pelas quais as estruturas de poder funcionam, ao mesmo tempo em que encontram oportunidades para que os aprendizes de línguas exerçam agência [...].<sup>38</sup> (NORTON, 2015, p. 379, tradução nossa).

Por fim, Norton afirma que o investimento é maior quando as práticas pedagógicas do professor aumentam a gama de identidades disponíveis para a língua dos aprendizes, face a face, digital ou online. Seus estudos ao longo dos anos de pesquisa são dedicados a entender os conceitos de investimento, identidade, e mais recentemente, de multiletramentos em mulheres imigrantes no Canadá. Estes estudos têm auxiliado muito as pesquisas em SLA, tanto que vários estudiosos, após os anos 1990, buscaram introduzir em suas investigações as questões de identidade nas pesquisas de SLA.

### 3.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo revisitamos alguns preceitos teóricos de motivação, como suas origens e os estudiosos mais reconhecidos por essas pesquisas. Para tanto, passamos por teóricos da Psicologia, do ensino e teóricos relacionados com a aquisição de línguas adicionais.

Pudemos verificar que os estudos da Psicologia trazem a motivação para o ambiente, com foco na motivação como força propulsora para a realização de metas. Para a maioria dos estudiosos, a motivação é um componente que auxilia na satisfação de necessidades inatas (SKINNER, 1957; MASLOW, 1943). Deci e Ryan (1985) defendem que a motivação pode aparecer em diferentes quantidades e diferentes tipos, sendo os principais o intrínseco, o extrínseco e a amotivação. Para os autores, a motivação extrínseca dependerá do nível de autoderminação das ações, sendo essa a diferenciadora dos graus de motivação extrínseca existentes.

Já para estudiosos voltados para o ensino/educação, como a motivação é uma parte inata do ser humano, não é possível existir a amotivação, portanto, sempre

---

<sup>38</sup> “This model [...] recognizes how the skills, knowledge, and resources learners possess are valued differently in these multiple spaces. As learners are able to interact with others from diverse parts of the world that share specific interests, language learners are exposed to a range of belief systems and world views. [...] Our model thus locates investment at the intersection of identity, capital, and ideology, in order to provide a window on the ways in which structures of power work, while finding opportunities for language learners to exercise agency [...]”

estamos motivados para algo (SCHWARTZ, 2014), principalmente para atividades que tenham algum significado (TAPIA, 2005). Na perspectiva de Schwartz e Tapia, a motivação está relacionada com o conhecimento prévio dos alunos, com sua curiosidade, interesse e esforço, ou seja, está relacionada com fatores cognitivos e afetivos. Para Schwartz (2014), uma pesquisa ideal de motivação deveria contemplar a relação entre pensamento, afetos, motivação e ação. Este tipo de abordagem vai ao encontro dos conceitos teóricos que vimos no capítulo anterior, bem como vai ao encontro dos preceitos da Teoria da Relevância. Neste caso, acreditamos que, como demonstram Schwartz e Tapia, os fatores cognitivos e os sociais podem dar conta de uma teoria da motivação, visando à interação entre as características individuais dos aprendizes e o contexto. Estes aspectos, como vimos no capítulo 2, estão presentes nos estudos pragmáticos e podem ser coadunados às teorias de aquisição de línguas e motivação, o que tentaremos fazer nos próximos capítulos.

Já os teóricos de aquisição de línguas têm outra visão da motivação. Ao longo dos anos, os estudiosos tiveram a necessidade de incluir aspectos sociais em suas pesquisas, recorrendo a teóricos que estudam a linguagem, mais precisamente, a Análise do Discurso. Para estes teóricos, quando um aprendiz está motivado ele está envolvido em entornos culturais, tanto de sua língua, como da língua meta. Por isso, utilizam a teoria das identidades, em que as pessoas são influenciadas por suas interações com os outros e com seu entorno social. Assim, as culturas em questão (das comunidades da língua materna e da língua adicional) podem afetar a motivação para aprender uma L2, em que o aprendiz toma atitudes em relação à cultura alvo, torna-se agente da aquisição, procura um pertencimento na cultura alvo (GARDNER, 1972) e busca relacionar os diferentes *selves* dentro de si (aprendizagem complexa) com a aprendizagem da nova língua (DÖRNYEI, 2010). Norton (1995) em suas pesquisas defende que as questões sociais e de identidade são essenciais para uma pesquisa de motivação na aquisição de línguas. Assim, o aprendiz investe na língua e em sua aprendizagem, mesmo não estando motivado.

No entanto, ao debruçar-se somente sobre o âmbito social, os pesquisadores de motivação em SLA não desenvolvem os aspectos cognitivos da aquisição e da motivação, deixando uma lacuna em seus estudos. Parece-nos muito importante levar em conta os aspectos sociais da motivação na aquisição de línguas, mas os aspectos sociais não existem sem os cognitivos, pois nossos desejos, intenções e ações sociais



são processados na mente antes de serem exteriorizados por meio das atitudes proposicionais.

Portanto, como podemos verificar, as pesquisas de motivação têm suas aproximações conceituais no que se refere ao ramo da Psicologia e do ensino, mas defendem uma perspectiva apenas social no ramo da aquisição de línguas adicionais. Isso se torna um problema de investigação à medida que muitos avanços do ensino são deixados de lado nas pesquisas de aquisição de línguas e motivação, como as relações entre o conhecimento prévio dos aprendizes, suas características individuais, afetivas, suas crenças, valores e idiossincrasias. Além disso, numa perspectiva somente social, a motivação pode tornar-se um construto social, desvinculado do indivíduo.

Desta forma, buscamos nos capítulos seguintes aproximar os aspectos sociais e cognitivos da motivação, com embasamento teórico nos conceitos pragmáticos vistos no capítulo 2. Acreditamos que esta interseção é bastante viável e permite trazer todas as discussões deste capítulo de forma mais aprofundada, sem deixar o lado social e o lado cognitivo da motivação na aquisição de línguas adicionais.

## 4 A INTERFACE MOTIVAÇÃO X RELEVÂNCIA

No capítulo anterior vimos como a motivação tem sido conceituada por diferentes teóricos, em diferentes épocas e diferentes áreas. Além disso, pudemos verificar a dificuldade dos pesquisadores em definir e relacionar a motivação na aquisição de línguas, uma vez que não há um consenso entre seus aspectos cognitivos e sociais. Neste capítulo tentamos relacionar entre si alguns conceitos abordados no capítulo 2, principalmente ao conceito de relevância, aos conceitos de motivação vistos no capítulo 3, buscando coadunar a motivação aos estudos da linguagem e seus aspectos cognitivos e sociais.

### 4.1 A RELAÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS E A RELEVÂNCIA

A partir da reflexão sobre a Teoria da Relevância e seus princípios, podemos afirmar que a relevância é a principal propriedade cognitiva que rege o processamento inferencial, pois apenas prestamos atenção e processamos algo que nos é relevante e que nos causa um efeito contextual considerável. Se assim o for, de acordo com a TR, o ser humano processa apenas as informações mais relevantes, ou seja, que estejam de acordo com o princípio natural do ser humano: a mente conseguir um maior efeito cognitivo com um menor esforço de processamento. Desta forma, segundo Sperber e Wilson (2001, 2005), o estímulo mais relevante será aquele que atingir maior efeito com um menor esforço.

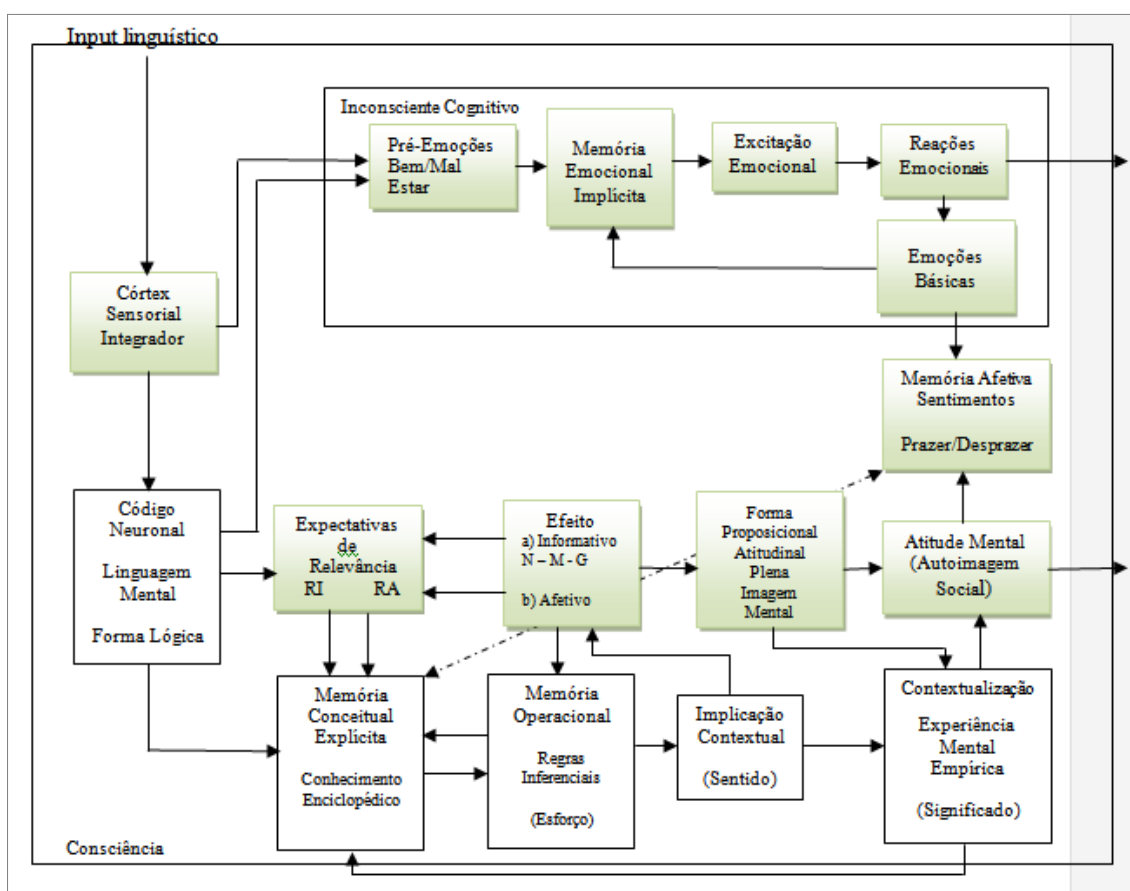
Ao abordarmos o ensino-aprendizagem de línguas a partir dos conceitos da TR, podemos constatar que o professor, ao se comunicar em sala de aula, produz enunciados que serão mais ou menos relevantes aos alunos. Os estudantes, por sua vez, receberão os *inputs* linguísticos produzidos pelo professor<sup>39</sup>, sendo estes *inputs* encaminhados a áreas específicas do cérebro e na mente transformados em sinais/pulsos elétricos e posteriormente decodificados em fórmulas lógicas (linguagem mental) para que possam ser processados mentalmente. Se a informação for nova, após a entrada e sua decodificação, o input demandará (ou não) uma expectativa provável de relevância, em

---

<sup>39</sup> Não desconsideramos os demais inputs produzidos pelo professor na sala de aula, pois sabemos que o contexto de aprendizagem é variável, portanto, sabemos que outros inputs são produzidos, como o input visual, por exemplo. No entanto, consideramos o input linguístico como o mais importante para a comunicação, bem como para a aprendizagem.

que se constatará se a informação nova será suficientemente relevante a ponto de ser processada, ou seja, se há uma possibilidade de causar efeitos contextuais altos para que valha a pena o esforço mental gasto no processamento. Desta forma, ao ser processado, o *input* gerará um dado efeito e será esse efeito que conduzirá a mente à otimização da relevância e ao reajuste de informações antigas por meio do novo conhecimento, remodelando e aperfeiçoando o ambiente cognitivo do aluno. Este percurso do input e seu processamento é didaticamente ilustrado em Santos:

FIGURA 8 – O PROCESSAMENTO COGNITIVO-AFETIVO DA LINGUAGEM



FONTE: SANTOS (no prelo).

Entretanto, é tácito que nem sempre os enunciados emitidos pelo professor são percebidos como relevantes pelos ouvintes. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem não é um processo que causa um grande efeito contextual ao aluno com um baixo esforço de processamento. Ao contrário, no ambiente escolar o processamento de informações novas tende a ser efetuado com um grande esforço, principalmente se

não existe uma expectativa possível de relevância no início deste processamento. E é neste ponto que encontramos um problema: se o aluno irá processar apenas o que lhe é relevante e que gere um grande efeito contextual com um baixo esforço de processamento, como ocorrerá o ensino-aprendizagem se muitas vezes o que o professor ensina não lhe é relevante e o esforço de processamento é alto? Então o aluno nunca aprenderá nada do que o professor tenta lhe ensinar, nem processará os *inputs* produzidos pelos docentes?

É difícil responder às perguntas, pois sabemos que os alunos sempre aprendem alguma coisa do que o professor tenta lhes ensinar, uns mais, outros menos, e a aquisição do conteúdo acontece, mesmo existindo esse “filtro cognitivo”, que é a relevância (e sua expectativa provável). Então, o que faz o aluno adquirir conhecimento, mesmo efetuando um grande esforço cognitivo para aprender o conteúdo? Esta pergunta nos remete a questões que não vão ao encontro dos princípios da TR, pois, para Sperber e Wilson (2001), processamos apenas o que nos é relevante e que nos cause um efeito elevado com um esforço mental reduzido.

Uma hipótese seria o professor auxiliar o processo de aprendizagem, tornando o conteúdo relevante ao aluno, trazendo as novas informações, de forma que elas se encaixem no conhecimento do aluno e o façam sentido. A partir do momento em que o aprendiz percebe que o conteúdo pode ter algum significado ou utilidade para sua vida, provavelmente aquele conhecimento será mais relevante, e seu aprendizado será mais eficaz. Por mais que o aluno muitas vezes não atribua relevância de forma ativa a todos os *inputs*, acreditamos que em algum momento ele irá determinar uma relevância para um acontecimento, de acordo com suas necessidades sociais.

No entanto, como o professor pode fazer com que o esforço cognitivo do aluno ao processar as informações novas seja menor, para que alcance um efeito cognitivo maior? Acreditamos que este esforço sempre será grande, pois o processo de ensino-aprendizagem geralmente é custoso em termos de esforço cognitivo, mas existe algo que faz com que valha a pena para o aluno realizar esse esforço e seu efeito seja elevado da mesma forma. A hipótese que nos parece adequada é que, se o aluno estiver motivado, o esforço de processamento poderá ser compensado, pois o nível de efeitos contextuais aumentará.

Em consonância com as concepções de Sperber e Wilson (2001), Kruglanski e Sheveland (2013) defendem que o novo conhecimento é uma conclusão baseada em

evidências e essas conclusões do processamento são derivadas do conhecimento no modelo dedutivo (capítulo 2). Assim, os novos conhecimentos surgem pela mediação das regras inferenciais, que realizam a confirmação de fatos. Essa confirmação de fatos é constituída de premissas menores, os conhecimentos enciclopédicos. Assim, o novo conhecimento vem de blocos cognitivos construídos por meio dos conhecimentos anteriores. Segundo os autores, tudo isso requer tempo e esforço, e é aqui que o elemento motivacional torna-se relevante, pois, a pesar do esforço e tempo despendidos, se o indivíduo estiver motivado o processo de aquisição dos novos conhecimentos ocorrerá de forma satisfatória.

Desta maneira, podemos inferir que muitas vezes a aquisição de novos conhecimentos não vai ao encontro das expectativas cognitivas naturais do ser humano, que são regidas pelo Princípio de Relevância – maior efeito para um menor esforço. Logo, a motivação do aluno é uma propriedade psicológica essencial para que ocorra a aquisição, pois à medida que existe algum nível de motivação no aluno poderá haver uma expectativa inicial de relevância (vide figura 8), assim como o efeito contextual poderá ser elevado. Consideramos esta hipótese verossímil aos conceitos por nós elencados e à proposta deste texto. Daremos continuidade ao capítulo 5 com base nas premissas elencadas neste capítulo.

#### 4.2 AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA

Como pudemos verificar até o momento, há muitos componentes importantes para a comunicação, assim como para a aquisição de línguas. Como mencionamos no capítulo 1, uma de nossas hipóteses é que há duas propriedades imprescindíveis para o processo de aquisição de L2, a saber, a relevância, propriedade cognitiva proposta por Sperber e Wilson (2001), e a motivação, discutida inicialmente pela Psicologia e muito apontada atualmente em diversas áreas de estudo. Nesta seção buscamos relacionar estes dois conceitos de acordo com os conceitos apresentados nos capítulos 2 e 3.

Segundo Schwartz (2014), um aluno está motivado quando o que faz tem algum significado para ele. Considerando que o sentido de um conceito tem sua relação semântica atrelada ao estado de mundo e o significado tem sua relação atrelada ao indivíduo e seus conhecimentos, podemos deduzir que quando algo tem significado para alguém é porque foi contextualizado mentalmente (SPERBER; WILSON, 2001). Então,

o significado tem relação com os conhecimentos individuais e com o contexto. Para Schwartz, no caso da sala de aula, essa contextualização ocorre no ambiente social, pois o conteúdo em questão tem que ter relação com o conteúdo já aprendido pelo aluno. Além disso, o contexto situacional da sala de aula influencia muito na motivação, pois, como vimos no capítulo 2, as situações sociais em que o aluno está inserido têm relação íntima com o contexto cognitivo dos alunos, suas emoções, crenças e afetividades, sendo estas influenciadoras no processamento dos *inputs*. Ou seja, se o aluno não se sentir bem na sala de aula ou na escola, sua motivação poderá diminuir, bem como seu desempenho escolar. Em consequência, ele não conseguirá visualizar alguma relevância nos conteúdos propostos, nem no próprio processo de aprendizagem.

Por conseguinte, como descrito anteriormente, o contexto não é apenas um componente situacional e temporal, mas é também um componente cognitivo que funciona como um pano de fundo no processo inferencial. À medida que o contexto situacional e o contexto cognitivo mudam, a motivação também mudará. Como foi explicado, o contexto é dinâmico e sempre muda a cada novo *input* processado. A motivação, por sua vez, também é mutável, o que faz dela uma propriedade também dinâmica, como defende Schwartz (2014). Ou seja, a motivação nunca é estática, mas sempre está em constante mudança, numa relação de graus, dependentes do contexto. Desta forma, o significado se dá quando o *input* é contextualizado mentalmente, por intermédio da relevância. Portanto, como apontam Sperber e Wilson (2001), quando um *input* é relevante ele terá um significado para o indivíduo.

Assim sendo, como Schwartz (2014) sustenta, a motivação deve ser retroalimentada, pois ela sempre estará sujeita a estar mais elevada ou reduzida. Como o contexto é dinâmico e a motivação sempre depende do contexto, esta necessita sempre ser retroalimentada para manter-se em graus elevados. Ryan e Deci (2000) classificam a motivação em três principais tipos, a extrínseca, a intrínseca e a amotivação<sup>40</sup>. Logo, se o aluno está neste momento extrinsecamente motivado, pode ser que num momento seguinte ele passe a estar intrinsecamente motivado. Esta elevação da motivação pode ser causada por intermédio de algum efeito cognitivo produzido por algum *input* novo, seja este *input* um conteúdo interessante trabalhado pelo professor, seja por um ato ostensivo do professor (o docente pode ter dito algo ao aluno que demonstre que este

---

<sup>40</sup> Ver figura 2, p. 17.

vai bem nas aulas e tem um bom conhecimento; ou que o aluno está melhorando em uma disciplina que tinha dificuldades, etc.), ou por alguma identificação afetiva/emotiva com algo na aula ou no espaço escolar (passar a ter uma relação de amizade com o professor, ter um relacionamento melhor com seus colegas de classe, etc.). Da mesma forma, um aluno intrinsecamente motivado pode passar a estar extrinsecamente motivado na aula por qualquer coisa que o desmotive. Esta desmotivação pode ser causada por um determinado conteúdo que não tem sentido e/ou significado para o aluno, por um exercício que não lhe interesse, por ter uma relação ruim com o professor ou com os colegas ou até mesmo por questões pessoais que não estejam diretamente ligadas ao contexto escolar. Por fim, um aluno amotivado pode, por qualquer um dos motivos elencados, passar a estar motivado extrinsecamente ou, ao contrário, um aluno com uma motivação extrínseca pode se desmotivar tanto que passe ao estado de amotivação.

É importante ressaltar que não há como motivar alguém diretamente, seja por intermédio do professor, do conteúdo ou dos colegas, pois a motivação já está presente no ser humano, sendo apenas possível realizar ações ou atividades que possam auxiliar no nível de motivação do aluno (SCHWARTZ, 2014). Segundo a autora, a motivação está presente dentro de nós desde que nascemos e funciona de forma gradativa.

Em uma perspectiva diferente da de Ryan e Deci (2000) Schwartz (2014) defende que não há como o ser humano estar desmotivado. Ela explica que há muita confusão na literatura quanto aos termos desmotivação e amotivação. O ser humano nunca está totalmente desmotivado, mas sim pode apresentar um estado temporário de desmotivação ou amotivação quanto a um *input*, mas não a todos em que está em contato. Chamamos de estado (em contraste com o significado linguístico do verbo ser) porque não há uma permanência nesta falta de interesse: ela pode manter-se por um tempo, ou mudar gradativamente. Autores como Dörnyei (2010), Gardner (1999) e Deci e Ryan (2000) defendem que a motivação ocorre em graus, mas falam da falta de motivação como uma ausência desta em sua totalidade, o que, em tese, acreditamos que não ocorre. Por esse motivo afirmamos que não há como motivar ou desmotivar alguém: nós apenas conseguimos ostensivamente “direcionar” os *inputs* para que estes tenham um maior ou menor grau de motivação, e por conseguinte, maior relevância.

Segundo Tapia (2003) e Schwartz (2014), cada indivíduo possui metas e expectativas diferentes, que variam de acordo com suas idiossincrasias. A TR também

descreve a relação dos indivíduos e suas idiossincrasias, de modo que o contexto é dependente desta relação e por meio dela e dos conhecimentos enciclopédicos é que se dá a expectativa inicial de relevância para o provável processamento de um *input*. Assim, da mesma forma que cada um irá processar os *inputs* de maneiras diferentes, cada indivíduo também terá graus de motivação diferentes em um mesmo contexto situacional. Como já dissemos na seção 3.2, Schwartz (2014) afirma que o comportamento motivado é desencadeado através da interação entre as características subjetivas dos indivíduos e o contexto específico. Essa relação também está presente na TR, pois o contexto mental é formado pelas características individuais do ouvinte e é este contexto que determinará o grau de relevância do *input*. Em efeito, no nosso caso, o professor nunca conseguirá manter o grau de motivação de todos os alunos da mesma forma, ou seja, elevado, e nem o nível de relevância será o mesmo para todos os aprendizes, uma vez que, tanto a motivação como a relevância são características individuais.

Outro aspecto em que a motivação e a relevância se equiparam é a relação custo-benefício de efeito e esforço. Para a TR, algo nos é relevante se produz um efeito cognitivo grande para um esforço pequeno. Segundo Schwartz (2014) a motivação para aprender algo tem um custo de tempo e esforço. A autora ainda afirma que a motivação se manifesta quando há esforço. Em consonância, o efeito contextual proposto pela TR pode ser relacionado com o efeito final proposto por Schwartz (2014). Logo, podemos afirmar que este efeito retroalimenta a motivação e a relevância, pois quando um aluno aprende algo e aquilo lhe traz prazer, ele continua com um alto grau de motivação, ao mesmo tempo em que a expectativa inicial de relevância é confirmada. Por conseguinte, se o aluno não entender algum ponto na aula, se o tema da aula não for interessante para ele, ou qualquer outra coisa acontecer que não seja mais relevante prestar atenção no que está acontecendo na aula, seu grau de motivação cairá, bem como seu desempenho escolar/acadêmico.

Tapia e Fita (2015) e Schwartz (2014) ressaltam que a motivação pode diminuir por fatores externos ao indivíduo, como também por condições físicas, sociais, psicológicas, emocionais, crenças, valores e conhecimentos. Os fatores elencados pelos autores também contribuem para relevância, determinando-a por meio do contexto.

Ademais, Tapia e Fita (2015) e Schwartz (2014) afirmam que um dos fatores importantes para a motivação é o conhecimento prévio do aluno, chamado pela TR de



conhecimento enciclopédico. Para os pesquisadores, a motivação produz uma energia que suscitará as ações comportamentais, as quais são selecionadas com base no conhecimento prévio. Em consonância (seção 2.3.1), a TR propõe que um *input* será processado e contextualizado quando o conhecimento novo for coadunado com os conhecimentos enciclopédicos, remodelando desta forma o ambiente cognitivo do indivíduo. Esses conhecimentos enciclopédicos fazem parte de todo o arcabouço cognitivo que o indivíduo tem acessível em sua mente, seus conhecimentos empíricos e experiências de vida.

Destarte, de acordo com Tapia e Fita (2015) e Schwartz (2014), a motivação em sala de aula se dá na interação do contexto com as individualidades dos alunos. As individualidades que os autores elencam são as afetividades e os conhecimentos prévios. Segundo Sperber e Wilson (2001), a interação das idiossincrasias e do conhecimento enciclopédico se dá no contexto. Para a TR, o contexto é um pano de fundo dependente das idiossincrasias do indivíduo e de seus conhecimentos enciclopédicos e esse pano de fundo contextual estará presente durante o processo inferencial, podendo ser aperfeiçoado com a junção de outros contextos disponíveis. Como dito anteriormente, a interação contextual proposta por Tapia e Fita (2015) e Schwartz (2014) é a relação de sala de aula, mas, como vimos, na concepção da TR, a interação contextual vai além da sala de aula, o que faz da interação entre contexto e idiossincrasias uma relação mutável e gradativa de acordo com o tempo, espaço e com os *inputs* comunicativos que forem processados e coadunados nesta interação.

Portanto, a motivação e a relevância são propriedades mentais imprescindíveis para a aquisição de conhecimento. As duas são dependentes do contexto (mental e situacional), das individualidades dos alunos (crenças, valores, emoções e afetividades), bem como da relação efeito e esforço, no que se refere ao processamento de informações. Entretanto, podemos afirmar que, enquanto a motivação impulsiona e determina uma ação, a relevância determina o processo inferencial e seus efeitos e esforços.

Kreitler, no capítulo “The structure and dynamics of cognitive orientation: a motivational approach to cognition” do livro *Cognition e Motivation* (2013), afirma que a mente é formada por diversos elementos, dentre eles a cognição, as emoções e a motivação. Nesta concepção, a motivação deixa de ser algo meramente cognitivo ou social, e passa a ser uma propriedade mental do indivíduo. Para Kruglanski e Sheveland

(2013) a formação do conhecimento contém os dois maiores elementos da mente: a cognição e a motivação. Kreitler (2013) defende que a motivação é um fator importante que afeta os conteúdos e processos da cognição. Além disso, a autora pressupõe que a cognição é um importante componente da motivação. Isso se dá quando falamos em atos cognitivos. Segundo a autora,

Um ato cognitivo também pode ser chamado de ação mental, e se assemelha ao que Piaget chamou de operação (Piaget & Inhelder, 1973). Não é diferente de qualquer outro ato que um organismo desempenha, a diferença é que os componentes do ato são em conteúdos cognitivos e processos cognitivos naturais, diferenciados de componentes motorizados ou fisiológicos. Os conteúdos cognitivos são itens de informação, denotados por exemplo por substantivos ou verbos (por exemplo, mesa, ir para) e suas combinações (por exemplo, na forma de frases ou imagens). Os processos cognitivos são mudanças específicas nos conteúdos cognitivos resultando em transformações em termos de função, localização, combinações e assim por diante (por exemplo, a combinação “a mesa está aqui” é alterada para “a mesa está quebrada” ou é substituída por “a mesa é um móvel”). Deve ainda notar-se que os atos cognitivos não são necessariamente conscientes, nem sob controle voluntário, embora algumas partes deles sejam acessíveis à consciência. O ponto principal é que os atos cognitivos não são identificados com os conteúdos cognitivos e os processos subjacentes dos quais eles consistem. A distinção entre o ato cognitivo e seus constituintes é importante no contexto da motivação, porque a motivação, como comumente concebida em psicologia, refere-se a atos cognitivos, mas não ao processo constituinte. O mesmo acontece com os atos motores, por exemplo. Aqui também, a motivação afeta o ato de se deslocar de uma sala para outra, mas não o tipo de músculos, articulações ou vasos sanguíneos que estão envolvidos na implementação do ato de movimento<sup>41</sup>. (KREITLER, 2013, p. 34, tradução nossa).

Kreitler (2013) explica que um ato cognitivo é formado por conteúdos cognitivos e processos cognitivos. Assim, os processos são os diferentes tipos de inferências e processos computacionais que todo ser humano pode realizar mentalmente na entrada de dados (*input*) ou evocações. Estes processos fazem parte do sistema

---

<sup>41</sup> “A cognitive act may also be called mental action, and resembles what Piaget called an operation (Piaget & Inhelder, 1973). It is not unlike any other act that an organism performs, the difference being that the components of the act are cognitive in nature—namely, cognitive contents and processes, as distinct from motoric or physiological components. Cognitive contents are items of information, denoted for example by nouns or verbs (e.g., table, to go) and their combinations (e.g., in the form of sentences or images). Cognitive processes are specific changes in cognitive contents resulting in transformations in terms of function, location, combinations, and so forth (e.g., the combination “the table is here” is changed into “the table is broken” or is replaced by “the table is a piece of furniture”). It should further be noted that cognitive acts are not necessarily conscious, nor under voluntary control, although some parts of them be accessible to awareness. The major point is that cognitive acts are not identical with the underlying cognitive contents and processes of which they consist. The distinction between the cognitive act and its constituents is important in the context of motivation because motivation, as commonly conceived in psychology, refers to cognitive acts but not to the constituent process. The same holds concerning motor acts, for example. Here too, motivation affects the act of moving from one room to the next, but not the kind of muscles, joints, or blood vessels that are involved in the implementation of the act of movement.”

dedutivo descrito pela TR, que retratamos no capítulo 2. Desta forma, segundo Kreitler, os processos fazem parte da cognição, mas não são influenciados pelas emoções ou pela motivação. O conteúdo diz respeito aos conceitos que temos na mente, que estão armazenados em nossa memória enciclopédica. Quando o conteúdo é evocado ou utilizado em um processamento de um *input* pode ser influenciado pela motivação e pelas emoções, mas tanto a motivação como as emoções não modificarão o conteúdo sem que este esteja em um processamento. Por fim, os atos estão relacionados com as ações realizadas pelos indivíduos, ou seja, têm relação com os desejos, intenções e metas e são influenciados pela motivação.

Portanto, como defende Kreitler (2013), não há somente graus de motivação nas intenções de ações dos indivíduos, mas também níveis. Um deles é em relação aos atos cognitivos, como descrito anteriormente, bem como o que a autora chama de função de disposição motivacional, que aparece na entrada do *input* na mente (decodificação do *input* em fórmulas lógicas, como vimos anteriormente), este *input* passa por uma espécie de “filtro” motivacional inconsciente<sup>42</sup> (ou seja, não manifesto), que determina se o indivíduo está motivado para realizar aquele processamento. Acreditamos que este “filtro” não é exclusivo do ser humano e é um dos componentes que auxiliaram na evolução humana.

A partir desta perspectiva podemos afirmar que a motivação é um componente mental que interfere nas ações que realizamos que são dependentes do efeito cognitivo e da atitude proposicional tomada pelo indivíduo após o processamento. Desta forma, a motivação deixa de ser vista como uma propriedade da aquisição, como Ellis (1994) defende, ou como uma propriedade social determinada pelas diferentes identidades dos sujeitos, como defende Norton (2015), mas toma um lugar de destaque na mente, colocada em igualdade com a cognição e a emoção. Assim, podemos afirmar que a motivação é um conceito mental, que por meio do conhecimento enciclopédico, emoções, vivências e afetividade, afetará as ações sociais.

Depois de fazer toda essa revisão bibliográfica, é possível evidenciarmos que são muitas as semelhanças entre a motivação e a relevância, como por exemplo, sua

---

<sup>42</sup> Definiremos consciente aos elementos mentais que estão manifestos na mente, como por exemplo, o ato de levantar o braço para pegar algo, e inconscientes aos elementos mentais que não estão manifestos na realização de um ato, como por exemplo quais músculos são necessários para que eu levante o braço, e as ordens dadas pelo cérebro a esses músculos para que eu realize esta ação. (KREITLER, 2013; SPERBER; WILSON, 2001).

dependência do contexto e dos elementos idiossincráticos dos indivíduos, bem como seu conhecimento enciclopédico. A partir da visão de que a motivação é uma propriedade mental definida em graus, e que ela é tão importante quanto às emoções e a cognição, nos perguntamos: onde está a relevância? Segundo Sperber e Wilson (2001), a relevância é um elemento indispensável no processo cognitivo, portanto, ela faz parte da racionalidade humana.

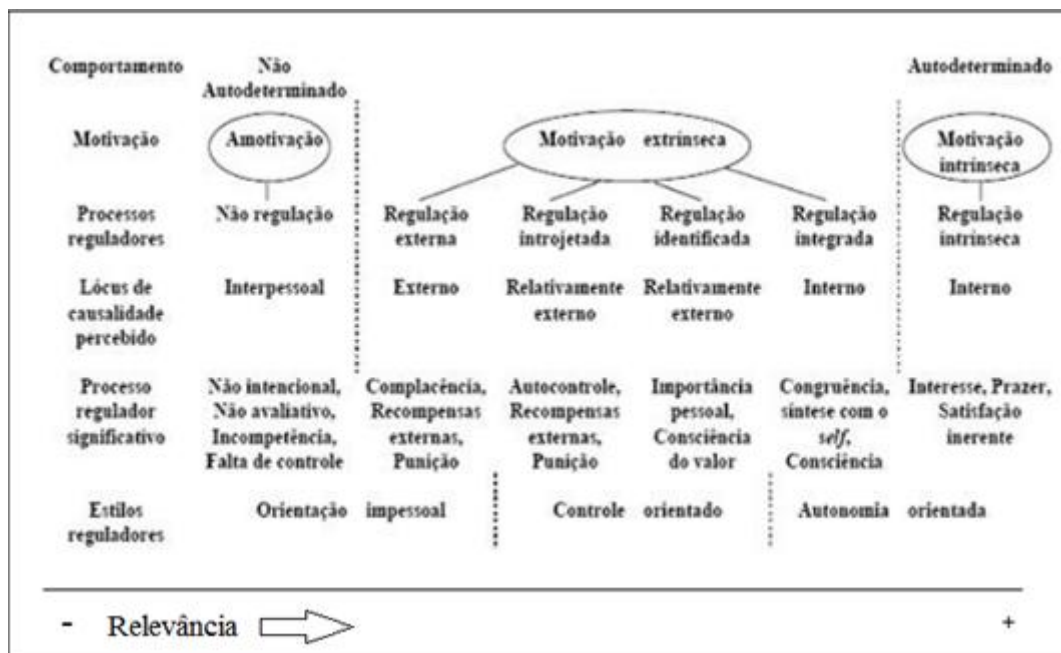
Como descreve Kreidler (2013, p. 2), a motivação e a cognição não podem operar independentemente uma da outra. Assim, a autora defende que a motivação representa uma força de um organismo para um desejo/meta que leva a uma reação e a um comportamento. Essa reação, em termos da TR, pode ser descrita como o significado resultante do processamento, o efeito contextual alcançado que leva ao comportamento, ou seja, à atitude proposicional plena.

Desta forma, podemos dizer que o *input*, ao entrar na mente, não passa por apenas uma disposição de motivação inconsciente, mas também por uma expectativa possível de relevância. Além disso, a motivação é determinante para a realização do processamento inferencial, para que haja um efeito final no processamento. Da mesma forma, é necessário que este efeito final seja relevante, para que ocorra a contextualização do novo conhecimento e a retroalimentação da motivação e da relevância, e a posterior ação, ou seja, a atitude proposicional. Logo, podemos dizer que a relevância e a motivação são dependentes uma da outra, mesmo que haja níveis de motivação que influenciam no processamento mental (nível inicial de uma disposição de motivação, nível de motivação intrínseca ou extrínseca, etc.). Estas questões são de grande importância para os estudiosos da aquisição (inclusive professores atuantes), estudiosos da linguagem e estudiosos da mente, bem como interessados no assunto, pois mostram que a mente não é formada somente pela cognição e seus componentes racionais, mas também pela motivação e pelas emoções. Por questões de tempo e espaço, esta discussão não será aprofundada nesta pesquisa, mas ficam aqui várias hipóteses interessantes para pesquisas futuras.

Assim, é evidente que, mesmo que a motivação seja um componente mental e a relevância faça parte de outro componente mental, a cognição, existe uma relação intrínseca entre estas duas propriedades. Esta relação se dá à medida que quanto mais relevante a nova informação/evocação, mais intrínseca se torna a motivação. Na figura 9 encontramos um esquema, baseado na proposta de Ryan e Deci (2000) e nas

discussões desta seção, que representa a íntima relação entre a relevância e a motivação. Como vimos, quanto maior o grau de relevância, mais intrínseca será a motivação, ao passo que, quanto menor o grau de relevância, mais extrínseca será a motivação, podendo chegar a amotivação (em relação a um *input*).

FIGURA 9: A RELAÇÃO RELEVÂNCIA E MOTIVAÇÃO



FONTE: Adaptado de APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON (2010, p. 359).

Da figura se pode verificar que à medida que o indivíduo está motivado e o *input* é relevante, tem significado, a aquisição será evidente, pois a motivação é intrínseca. Se eu tenho uma motivação intrínseca automaticamente minha relevância, ou expectativa de relevância, é alta. Por outro lado, se o indivíduo não estiver motivado intrinsecamente, mas por algum motivo um novo *input* lhe é relevante, seja por qualquer motivo externo, a relevância aumentará o grau de motivação para aquele conteúdo, tornando ou mantendo a motivação de certa forma extrínseca.

Como tanto a motivação quanto a relevância são propriedades internas do ser humano, acreditamos que não há possibilidade de um *input* ser ao mesmo tempo motivante, mas não ser relevante. Isso se dá pelos diversos argumentos citados acima, bem como pela relação intrínseca entre a relevância e a motivação. Por fim, se o indivíduo não estiver motivado e não existir relevância (nem uma expectativa de relevância) ao *input* a ser processado, ele será descartado e o indivíduo não realizará a

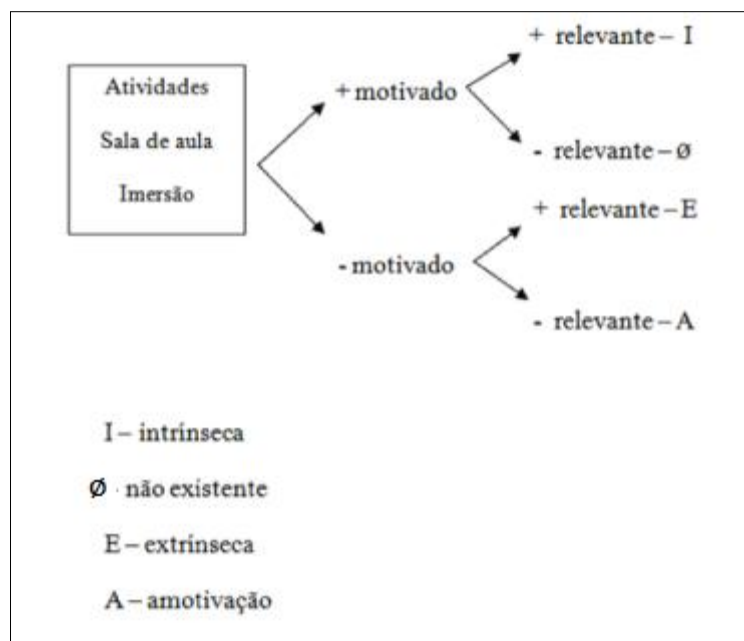
ação proposta. Na teoria de Deci e Ryan (2000), essa reação pode ser entendida como a amotivação. Utilizaremos este termo apenas como modo de ilustrar a não realização da ação pelo indivíduo, mas não que ele esteja somente desmotivado. Neste caso o novo *input*, seja ele qual for, não é motivante o bastante para passar pela disposição inconsciente de motivação, nem é relevante o bastante para que haja uma expectativa de relevância e este novo dado seja processado. Provavelmente a ação final do indivíduo será ignorar esse novo *input*, prestando atenção em outras coisas que lhe sejam mais relevantes.

Nesta hipótese consideramos a relevância como resultado do processamento podendo, desta forma, manter ou alterar o grau de motivação de acordo com a relevância já formulada pelo processamento do *input*.

Se considerarmos a relevância como uma expectativa, ou seja, a expectativa inicial de relevância antes do processamento em si, não teremos como afirmar com certeza nem o grau de relevância, nem o grau de motivação, visto que ao decorrer o processamento o grau de relevância pode ser diminuído ou aumentado. Além disso, como demonstramos acima, tanto a relevância como a motivação são dependentes do significado que o *input* tem. Se pensarmos na relevância como uma expectativa, como o processamento não se deu ainda efetivamente, não há significado. O mesmo ocorre com o contexto e a relação das idiossincrasias.

Entretanto, é importante ressaltar que a motivação e a relevância não são estáticas, por isso seus graus podem modificar a cada *input* novo. Assim, para que haja a manutenção em graus destas propriedades acreditamos que é necessário um grande efeito cognitivo, ou seja, uma grande compensação cognitiva.

FIGURA 10: MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA NA AQUISIÇÃO



FONTE: O autor

Como já afirmamos as reações descritas de ser motivador e relevante ou não ser motivador e relevante são dinâmicas: o grau de relevância para um certo *input* pode mudar, não sendo estática esta condição. Logo, o que é relevante para o indivíduo agora, pode não ser mais daqui um tempo, assim como o que não é relevante para este indivíduo agora pode passar a ser. Isso alterará também o grau de motivação. Assim como a relevância, a motivação poderá aumentar ou diminuir em níveis de grau, dependendo do contexto e das idiossincrasias deste indivíduo, bem como suas relações afetivas e emotivas com os novos *inputs*. Entretanto, quanto maior o grau de relevância, mais intrínseca será a motivação. Isso explica o fato de, mesmo que o processamento de uma nova entrada ocasione um grande esforço, por este indivíduo estar intrinsecamente motivado ele compensará este esforço de processamento com um alto efeito e um grau elevado de relevância, que irá retroalimentar a motivação, mantendo-a intrínseca. Se assim o for, nós propomos que o grau de motivação do indivíduo é aumentado quando a meta a ser atingida tem algum grau de relevância. Portanto, quanto mais relevante uma nova entrada de dados/evocação for, maior grau intrínseco terá a motivação.

#### 4.3 MOTIVAÇÃO, RELEVÂNCIA E OS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DA LINGUAGEM

Quando estudamos os aspectos culturais da linguagem, tendemos a desenvolver pesquisas de cunho social, desconsiderando outras propriedades do ser humano, como as cognitivas. Como vimos no capítulo 3, a motivação referente à aquisição de língua é comumente proposta por estudiosos que se embasam no campo social da linguagem. Gardner (1999) foi o primeiro autor a pesquisar a relação entre motivação e aquisição de línguas e, conseqüentemente, a incluir aspectos sociais como o *self* e aspectos culturais nas pesquisas de motivação em L2. Os estudos posteriores sobre o tema também levaram em consideração o lado social da motivação como primordial para a aquisição. Assim, a relação cultural e social tornou-se importante, bem como as atitudes em relação à cultura alvo, às crenças, ideais e expectativas na identificação e pertencimento com a outra cultura/sociedade.

Gardner (1999) relacionou a motivação em aprender línguas com a cultura. De acordo com ele, para facilitar a interiorização da língua-alvo, é preciso que o estudante tenha um sentimento de pertença na cultura-alvo, ou seja, uma sensação de parentesco e sentir-se membro de um grupo. Desta forma, as relações interpessoais auxiliam na integração da motivação com o “eu”, gerando com o tempo a motivação intrínseca.

Dörnyei (2002) define a motivação como as forças internas e externas das metas individuais do aprendiz, pela interação comportamental do aprendiz com a língua e o contexto situacional. Dörnyei reconhece as individualidades cognitivas dos estudantes como estilos cognitivos diferentes. A partir destes estilos cognitivos e do entorno social surgem as possíveis identidades do *self*, que agem como um reforço motivacional, por meio das “identidades imaginadas”. O termo “identidades imaginadas” refere-se às figuras que o aluno cria em mundos possíveis, em que ele se imagina ao estudar a língua e as possíveis relações destas identidades com a cultura e a sociedade imaginada. Em relação a isso, Anderson (1991) postula o termo “comunidades imaginadas”: comunidades da língua alvo criadas na mente do aluno, com as quais ele irá também ter (ou não) um reforço motivacional.

Nos estudos mais recentes de aquisição de línguas e motivação está a proposta de Norton (2015). Norton relaciona as identidades dos alunos e seu capital cultural (experiências) com as ideologias, nas quais estes alunos estão inseridos socialmente. A autora defende que a motivação sugerida por autores cognitivistas não cabe às necessidades identitárias dos alunos, que são mutáveis socialmente. Além disso, ela defende que o mundo social está em constante mudança, o que reforça as identidades



complexas dos aprendizes. Assim, Norton propõe um aprimoramento da motivação, apresentando o conceito de investimento. Logo, o aluno não está motivado ou desmotivado para aprender uma língua, mas ele investe mais ou menos neste aprendizado, de acordo com sua identidade e a interação social.

Como vimos no capítulo 3, Schmidt, Boraie, Kassabgy (1996) defendem que a motivação não pode ser cultural, pois as teorias de motivação passariam a ser etnocêntricas e os estudos individualizados para cada país, sendo necessária a criação de uma teoria da motivação americana, uma teoria da motivação italiana, uma teoria da motivação alemã, e assim por diante. Portanto a motivação, para os autores, é universal e não cultural. Se pensarmos em termos de culturas, realmente será difícil relacionar motivação com as diversas culturas existentes. Acreditamos (como descrito no capítulo 2) que se utilizarmos como base o conceito de comunidades de prática, será muito mais fácil a relação de uma socialização do indivíduo, de acordo com sua motivação. As comunidades de prática permitem que os âmbitos culturais não estejam relacionados com a cultura, mas com as diferenças culturais dentro de cada cultura, em suas comunidades. Logo, ao aprender uma língua é necessário estudar como as comunidades de interação social da língua alvo funcionam, tentando não cair nos estereótipos culturais criados.

Nesta perspectiva, por meio das referências consultadas, fica evidente que os aspectos socioculturais da linguagem são desconectados dos aspectos cognitivos, com o argumento de que o social e subjetivo é dinâmico e está em constante mudança, e o cognitivo é estático e rotular, assim como as definições de motivação propostas pela Psicologia. Desta forma, a aquisição de línguas proposta por esses estudiosos é vista como uma recepção de conhecimento, em que o aluno irá utilizar este conhecimento “recebido” em situações reais, de acordo com a sua dinâmica situacional de sujeito.

Porém, a motivação não é apenas uma definição entre extrínseco ou intrínseco, inerte e estático, mas uma propriedade mental que determina as ações do ser humano em relação ao mundo real. Esta relação se dá pelo contexto, que é dinâmico e reorganizado a cada momento. Logo, não há como considerar a motivação como uma propriedade da aquisição, como considera Ellis (1994), nem como peculiaridade cognitiva e, portanto, descartada por uma concepção social.

Defendemos que a motivação faz parte dos seres humanos como componente integrante da mente e que está em constante mudança, de acordo com as mudanças do

contexto situacional e cognitivo. O contexto cognitivo é alimentado pelo contexto situacional, o que permite todas estas mudanças. Além disso, as emoções, crenças e estilos cognitivos permitem que as idiossincrasias façam parte das inferências e, portanto, das possíveis ações. Logo, todo contexto social é regido por um contexto cognitivo, assim como toda situação real vivenciada na língua será regida por meio das crenças que o aluno tem e seus conhecimentos enciclopédicos. Os conhecimentos enciclopédicos, as vivências e as crenças do ser humano são um reflexo das crenças da comunidade de prática que esse indivíduo está inserido.

Se assim o for, não há como dissociar cognição de socialização. Esta perspectiva também é partilhada por Damásio (2012), como já mencionamos no capítulo 2, que defende que as construções biológicas dos indivíduos, ou seja, o ambiente cognitivo é construído por meio da interação social e das experiências, ao mesmo tempo em que os fatores cognitivos e afetivos determinam a socialização com os demais indivíduos da comunidade. Por conseguinte, não há como determinar uma teoria da motivação de cunho social e cultural sem levar em conta que os aspectos das diferentes comunidades de prática estão interiorizados na mente e são relacionados constantemente com as idiossincrasias dos indivíduos. Portanto, fica clara a necessidade de uma teoria motivacional que leve em conta os dois aspectos, pois todo ser humano tem suas individualidades e é por meio delas que ele se comunicará e haverá a interação com o mundo social.

#### 4.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Ao longo do capítulo evidenciamos que a relevância está presente em todas as ações humanas, incluindo a aprendizagem. No entanto, o ser humano possui um princípio cognitivo que rege a relevância: obter um maior efeito contextual com um menor esforço de processamento. Assim, nem sempre o aprendizado vai ao encontro desta propriedade inata dos indivíduos. Mas, muitas vezes a aquisição ocorre. Logo, defendemos que a motivação ajuda na obtenção de um efeito contextual significativo, mesmo com um esforço de processamento alto.

Também vimos que a motivação é vista por alguns autores como uma propriedade mental (KREITLER, 2013), deixando de ser vista como uma propriedade interna da aquisição (ELLIS, 1994) ou como uma propriedade estática e

descontextualizada (NORTON, 2015). Sendo uma propriedade mental, ela assume diferentes graus e níveis, estando presente em diversos momentos do processamento cognitivo, inclusive em uma disposição motivacional inicial. A relevância, por sua vez, também é uma propriedade cognitiva que rege os processamentos inferenciais de acordo com o que nos é mais relevante. Tanto a relevância quanto a motivação são dependentes do contexto, seja ele situacional e/ou cognitivo.

Portanto, podemos afirmar que a relevância e a motivação agem em conjunto, incluindo também outras propriedades mentais como as emoções e as afetividades. Assim, percebemos que quanto maior a relevância de algum *input*, mais intrínseca será a motivação, pois se há motivação, há relevância. Se não há motivação, mas há relevância, então a motivação se tornará extrínseca, aumentando seu grau (amotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca), de acordo com o grau de relevância e com a retroalimentação da motivação. Todos estes elementos serão dependentes do contexto e das idiossincrasias do indivíduo.

Por conseguinte, o contexto é formado pelas informações situacionais (quem, para quem, quando, onde, etc.) e pelas crenças, que muitas vezes são influenciadas pelas comunidades de prática que o indivíduo está inserido. Portanto, a motivação, mesmo sendo uma propriedade mental, também está intrinsecamente relacionada com o contexto social, as comunidades de prática existentes na vida do indivíduo, suas crenças e valores e suas relações interpessoais, bem como suas relações intrapessoais.

## 5 AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS E AS RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA

Neste capítulo buscamos conectar as suposições elencadas no capítulo anterior com a aquisição de línguas, bem como identificar as influências da interface entre relevância e motivação na aquisição de línguas adicionais e as possíveis interferências dessa interface na sala de aula. Por fim, pretendemos apontar algumas considerações em relação à proposta apresentada sobre estas propriedades.

Após termos revisitado algumas teorias importantes para a aquisição de línguas (relevância, motivação, idiossincrasias, etc.) nos capítulos 2 e 3, no capítulo 4 indicamos, a partir dos teóricos selecionados, as principais características das propriedades motivação e relevância. Ao elencarmos estas características pretendíamos relacionar as duas propriedades, todavia, muitos dos atributos especificados da motivação e da relevância coincidiram. Alguns aspectos importantes vistos no capítulo anterior sobre estes dois elementos são:

- a) A motivação e a relevância são propriedades cognitivas que fazem parte do processamento inferencial. Enquanto a relevância determina o processo inferencial e seus efeitos e esforços, a motivação impulsiona e determina uma ação;
- b) Sentido e significado – quando um *input* é relevante para o indivíduo, ele possui um sentido e um significado; da mesma forma, para que o indivíduo esteja motivado é necessário que o *input* tenha algum significado para o mesmo;
- c) Contexto, idiossincrasias e conhecimento – o contexto, seja social e/ou cognitivo, tem relação com a relevância e a motivação: 1) o contexto é dinâmico e passível de mudança, assim como a motivação e a relevância; 2) a relevância é dependente do contexto (que é dependente da relação dos indivíduos e suas idiossincrasias) e dos conhecimentos enciclopédicos; a motivação é desencadeada pela interação do contexto e das idiossincrasias dos indivíduos e seus conhecimentos prévios;
- d) Relação custo-benefício de efeito e esforço – para que haja relevância no processamento de um *input* é necessário que este processamento produza um grande efeito contextual para um baixo esforço cognitivo; a motivação depreende um custo de esforço e de tempo, mas apenas existe se há esforço e se determina um efeito final na aquisição;

- e) Graus – autores como Dörnyei (2010), Gardner (1999) e Deci e Ryan (2000) defendem que a motivação ocorre em graus; assim, da mesma forma que cada um irá processar os *inputs* de maneiras diferentes, cada indivíduo também terá graus de motivação diferentes em um mesmo contexto situacional. Logo, propomos que a motivação e a relevância são estabelecidas em graus;
- f) Retroalimentação – tanto a relevância como a motivação deve ser retroalimentada para manter-se em graus elevados;

Todas estas características dizem respeito ao processamento cognitivo de *inputs* e ao ambiente cognitivo dos indivíduos. Podemos adequar estas atribuições elencadas aos preceitos da aquisição de línguas adicionais de modo que nos auxiliem a aprofundar nosso conhecimento a respeito do tema. As atribuições ficariam da seguinte maneira:

- a) A motivação e a relevância são propriedades cognitivas que interferem na aquisição. Enquanto a relevância determina qual *input* será processado, seus efeitos e o esforço de processamento (consequentemente, o armazenamento das informações de acordo com o grau de relevância que elas possuem – aquisição), a motivação impulsiona e determina a ação de aprender e as relações dessas ações com o ambiente social e cognitivo;
- b) Sentido e significado – quando aprender uma língua adicional é relevante para o aluno, quando os *inputs* recebidos dessa língua lhe são relevantes (sejam eles gramaticais, socioculturais ou pragmáticos), o ato de aprender ou o *input*, possui um sentido e um significado, ou seja, uma razão do por que aprender algo naquela língua; da mesma forma, para que o indivíduo esteja motivado é necessário que o *input* recebido tenha algum significado para o aluno. Assim, existe uma relação entre os objetivos e as metas do aprendiz ao estudar uma língua e estas determinarão qual o significado deste aprendizado (as metas podem ser intrínsecas ou extrínsecas);
- c) Contexto, idiossincrasias e conhecimento – a aquisição de línguas baseada na motivação e na relevância (como proposta neste texto) aplica como propriedades fundamentais o contexto (social e mental), as idiossincrasias dos aprendizes e seus conhecimentos enciclopédicos. Como explicado diversas vezes por nós, estes três elementos têm relação com a relevância e a motivação. De acordo com os preceitos teóricos elencados no capítulo 2, podemos afirmar que o contexto reúne tanto aspectos situacionais como mentais dos indivíduos. Logo, num contexto de aquisição de línguas

adicionais estarão presentes tanto o contexto de sala de aula e suas características temporais, como o contexto mental do aluno, sendo este formado por suas idiossincrasias e pelo conhecimento da língua estudada por ele (gramatical, cultural, sociodiscursivo, pragmático). Também terá influência o conhecimento de sua língua materna, da estrutura ensino-aprendizagem (relações professor/alunos/escola), entre tantos outros conhecimentos necessários para um aprendiz da língua. Além disso, há uma relação íntima no estudo da língua pelo aprendiz e suas crenças a respeito desta língua, de sua língua materna e da interação social em que está inserido. Também há relação entre as afetividades e emoções e a aquisição. Como vimos no capítulo 2, no processamento das informações as emoções têm um grande papel, pois determinam as interações cognitivas e sociais.

d) Relação custo-benefício de efeito e esforço – no capítulo 4 levantamos a hipótese que o processo de ensino-aprendizagem não vai ao encontro dos preceitos cognitivos do ser humano: menor esforço de processamento para um maior efeito cognitivo. Logo, como conjecturamos, a motivação teria uma importante função ao auxiliar na aquisição da língua, facilitando o aumento do efeito contextual, mesmo com um custo alto de processamento;

e) Graus – se a motivação e a relevância ocorrem em graus, podemos inferir que, quanto mais elevado o grau destas propriedades, melhor será a aquisição dos *inputs*. Esta é uma hipótese por nós construída e que será discutida com as demais hipóteses mais adiante.

f) Retroalimentação – portanto, para que a aquisição da língua ocorra de maneira contínua é necessário que o aluno esteja motivado por um período de tempo, assim como lhe seja relevante aquele conteúdo/aula/disciplina. Isso somente ocorrerá se a motivação e a relevância forem constantemente retroalimentadas, pois são propriedades dinâmicas. A retroalimentação, neste caso, acontecerá se o efeito final do processamento for elevado. Para tanto, é importante que as emoções, crenças e afetividades permaneçam a favor do aprendizado da língua. Como o contexto também é mutável, isso nunca será tido como certo.

Desta forma, podemos dizer que todas as atribuições elencadas para o processamento cognitivo em relação à motivação e à relevância vão ao encontro das características e necessidades da aquisição de línguas. Ao longo do texto construímos

algumas hipóteses a respeito do processo de aquisição e a interface motivação e relevância. Vejamo-las novamente:

1 –frequentemente para o aprendiz não há relevância em aprender uma língua adicional, ou um conteúdo específico; logo, o professor pode tentar tornar o conteúdo relevante ao aluno, de forma que o novo conhecimento esteja relacionado com os conhecimentos do aluno e que esse novo conhecimento tenha sentido e significado para sua vida.

2 – muitas vezes a aquisição de novos conhecimentos não vai ao encontro das expectativas cognitivas naturais do ser humano (maior efeito para um menor esforço). Assim, a motivação do aluno pode auxiliar para que a aquisição aconteça, auxiliando na determinação de uma expectativa inicial de relevância e na elevação do efeito final do processamento.

3 – a motivação é um componente mental (e não especificamente social) que interfere nas ações que realizamos. Estas ações, por sua vez, são dependentes do efeito cognitivo e da atitude proposicional tomada pelo indivíduo após o processamento.

4 – na perspectiva de que a motivação e a relevância se dão em graus, quanto maior o grau de relevância, mais intrínseca será a motivação, ao passo que, quanto menor o grau de relevância, mais extrínseca será a motivação, podendo chegar à amotivação (em relação a um *input*).

Por intermédio destas hipóteses podemos dar continuidade à nossa empreitada, buscando identificar os efeitos que essas originam no processo de ensino-aprendizagem.

## 5.1 OS EFEITOS DA INTERFACE MOTIVAÇÃO X RELEVÂNCIA NA SALA DE AULA

Propusemos até o momento a relação entre motivação e relevância e sua interferência no processo de aquisição de uma língua adicional. Demos ênfase no processamento cognitivo do aluno, buscando delimitar como o processo de aquisição de uma língua ocorre e qual a participação dos componentes cognitivos e idiossincráticos nesse processo.

No entanto, acreditamos ser de igual importância saber qual a relação de todo este construto teórico na mediação social da sala de aula, isto é, como a interface

motivação e relevância (por meio dos processos cognitivos) contribui no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Consideramos que a motivação e a relevância são propriedades essenciais para o ensino-aprendizagem de línguas, pois, como vimos anteriormente, se o aluno não está motivado e se não lhe é relevante o que está aprendendo, há grandes chances de ele nem prestar atenção nas aulas e não colaborar com as atividades propostas pelo professor. Ao contrário, quando o aluno vê um significado para aprender a língua-alvo ele a aprenderá mais facilmente, pois está motivado, lhe será relevante, seu esforço de processamento será reduzido e, conseqüentemente, adquirirá os conhecimentos aprendidos na aula.

Como mencionado nos capítulos 3 e 4, Schwartz (2014) defende que não há como motivar ou desmotivar o aluno. Acreditamos ser possível realizar uma aprendizagem motivadora, que oriente à motivação, ou seja, que os *inputs* gerem um maior ou menor grau de motivação. Este direcionamento é possível pelo conhecimento que o professor tem de seus alunos, de seus gostos, do o que os motiva.

Porém, mesmo que o professor promova aulas interessantes e motivadoras, ele nunca conseguirá manter o grau de motivação de todos os alunos da mesma forma – elevado. Logo, a relevância e a motivação poderão aumentar ou diminuir em níveis de grau, dependendo do contexto e das idiossincrasias deste indivíduo, bem como suas relações afetivas e emotivas com os novos *inputs*. Além disso, o nível de relevância nunca será o mesmo para todos os aprendizes da sala, pois, tanto a motivação como a relevância são características individuais. Segundo Tapia e Fita (2015) e Schwartz (2014) estas propriedades podem diminuir por intermédio de condições físicas, sociais, afetivas, emocionais, crenças, valores e conhecimentos, bem como por fatores externos ao indivíduo.

Como mencionamos nos capítulos 3 e 4, as idiossincrasias têm um importante papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Como já dito, Damásio (2012) afirma que nosso organismo funciona de acordo com os estados emocionais, havendo um equilíbrio entre os processos cognitivos e emocionais, razão e emoção. Conforme o autor, as emoções secundárias se relacionam com as experiências e conhecimentos do indivíduo. Logo, o aprendiz de língua irá atentar aos seus conhecimentos e reagirá cognitivamente e socialmente de acordo com suas experiências em relação à língua e as emoções que estas lhes causam. Assim, as emoções personalizam as experiências e conhecimentos e determinam as atitudes proposicionais dos alunos.



Estas experiências e conhecimentos são adquiridos das relações sociais e do processo educacional, logo, como explica Damásio (2012), as emoções também direcionarão as interações sociais.

Num contexto de ensino-aprendizagem, as experiências podem ser variadas, o que pode afetar não somente os estados emocionais dos alunos, mas também suas afetividades. Os níveis de ansiedade e autoconfiança dos alunos podem ser oscilantes, bem como determinados pelo contexto situacional, pela motivação, pela relevância e pelas experiências dos aprendizes. Todos estes elementos podem estar ou não relacionados com a língua a ser aprendida, isto é, podem também ter relação com o ambiente de estudo e com as pessoas com quem o aluno socializa, além de sua vida pessoal.

Da mesma forma, as crenças interferem na aprendizagem de um idioma, pois só será relevante aprender um idioma, o esforço só valerá a pena se esse aluno acreditar que é importante aprender aquela língua. De acordo com Barcelos (2006) as crenças são dinâmicas e determinadas pelos conhecimentos e experiências socialmente construídas e situadas contextualmente, mudando a partir da interação com o mundo e modificadas pelas nossas vivências. Logo, as crenças também determinam o comportamento humano e suas ações. Neste caso, as crenças determinam se há relevância em aprender a língua, qual língua é importante aprender, o que é importante estudar no ensino de línguas (gramática, questões socioculturais, discursivas), qual habilidade deve ser mais trabalhada e qual é mais difícil de ser alcançada, se o aluno conseguirá aprender a língua, se o professor a ensina de forma eficaz, entre outras crenças que podem existir e determinar o ensino da língua-alvo.

Portanto, é importante ressaltar que a interface motivação e relevância se dá a nível cognitivo, mas interfere nas interações sociais, bem como estas também interferem no processamento cognitivo, conceitos e nos conhecimentos enciclopédicos (e suas relações emocionais). Como explica Damásio (2012), é pela interação social que o *design* dos circuitos cerebrais evolui, conectando os circuitos biorreguladores inatos e as atividades sociais. Logo, como defendemos a respeito das teorias motivacionais, deve-se levar em conta a dinamicidade da relação íntima entre os aspectos cognitivos e sociais, pois um é dependente do outro, um reconstrói o outro. Não há como elaborar uma teoria com fins no ensino (muito menos uma teoria para a aquisição de línguas adicionais) que não traga as contribuições sociais e cognitivas. Não há como separá-las.

Em relação ao contexto, é importante salientar que, no aprendizado de línguas, ele pode se referir tanto aos cenários da língua-alvo, como da língua materna. Quando aprendemos uma língua adicional estamos inseridos em um contexto situacional e cultural nosso, seja na sala de aula ou em imersão.

As situações comunicativas sempre ocorrem em determinadas circunstâncias espaciais e mentais, que podem ser num contexto das comunidades de prática de nosso país ou de outro país. Assim, quando aprendemos uma língua, estamos inseridos em um contexto muitas vezes diferente do qual estamos estudando. Por conseguinte, existe nosso contexto mental, com nossas diferentes formas de pensar, nossas crenças e valores.

Mas, muitas vezes nosso contexto é diferente do contexto situacional e cultural dos falantes nativos da língua-alvo, assim como de suas diversas variedades. Há diferenças nas comunidades de prática dos falantes da língua meta, de suas crenças e valores, e de suas ações. Logo, muitos equívocos podem ocorrer neste espaço de aprendizagem, porque se os contextos são diferentes não há como se desfazer dos preconceitos, críticas e choques culturais, dificuldades na comunicação e na língua-meta, até falta de compreensão da língua e suas características.

Por exemplo: casos de equívocos que aparecem no ensino-aprendizagem do Espanhol por brasileiros, frequentemente são ocasionados por inadequações contextuais, como: o verbo *gustar*, ou os tempos verbais, como o infinitivo flexionado, que é substituído pelo subjuntivo; o (não) uso da construção passiva sintética naturalmente usada no Espanhol, que não é tão utilizada no Português; as festas religiosas, como o Dia dos mortos no México, que frequentemente tem suas características confundidas com as do *Halloween* e perde seu verdadeiro sentido.

Assim, é muito importante atentar, ao estudar uma língua adicional, se o contexto mental do aprendiz está conciliado aos diversos contextos da língua meta, como os costumes e tradições, suas crenças e sua língua. Não afirmamos que o estudante vai pensar da mesma forma que pensam os falantes da língua estudada, mas é importante observar para que ambiente cultural ele esteja embasado cognitivamente ao aprender a língua, no seu ou no da língua meta. Logo, se o estudante se baseia na língua-meta, entenderá mais facilmente as questões culturais que envolvem a comunidade daquele país/região, sendo uma dessas questões o uso da língua, suas

adequações e, por conseguinte, terá maior facilidade em adquirir a competência comunicativa na língua estudada (HYMES, 2000).

Por outro lado, se o estudante se baseia em sua língua materna, irá utilizar os conhecimentos de sua língua e sua cultura como pano de fundo para realizar seu processamento cognitivo sobre os novos conhecimentos. Assim, ao entrar um dado novo sobre a língua-alvo, o aprendiz não irá ter como base a língua-meta para interpretar este novo dado, se não, irá utilizar os conhecimentos de sua língua como base contextual. Isso implica que, quando as informações novas sejam diferentes das de sua cultura ele irá descartá-las, ignorá-las e criticá-las.

Em suma, é muito importante que o aprendiz de línguas adicionais consiga ter em seu contexto mental os conhecimentos da língua estudada, pois, como vimos, o contexto, tanto em suas características situacionais, como nas mentais, influencia a comunicação, bem como a aprendizagem de línguas.

Não obstante, as discussões de contexto e competência comunicativa são dependentes do conceito de cultura. Deve haver uma visão explícita de como o professor trabalhará com os termos culturais da língua-alvo, começando pela própria língua e suas adequações sociodiscursivas e pragmáticas. Além disso, se cultura for tomada apenas como aspectos da gastronomia, festas e lugares turísticos, é possível que o aprendizado da língua seja determinado por estereótipos.

Como pudemos perceber, a noção de cultura é muito ampla e não dá conta totalmente de todos os aspectos sociais de uma comunidade, ainda mais os aspectos linguísticos. É importante que o professor explicita isso aos alunos, que o povo usuário de uma língua possui comunidades de prática e de uso da língua, e que, por mais que se tente adquirir todo o conhecimento desta, algo ainda não será contemplado.

Acreditamos que o aprendiz de língua adicional nunca conseguirá chegar à competência efetiva da língua-alvo, como um “falante nativo”. Isso se dá porque sua cognição dispõe de elementos diferentes, como conhecimentos de mundo diferentes, regras sociais diferentes, culturas e comunidades de prática diferentes. Além disso, já existe em sua mente um conhecimento amplo de sua língua materna que, logo, será diferente do dos falantes da língua estudada.

Por conseguinte, esse aprendiz não poderá apreender a cultura-alvo por completo, pois como vimos, dentro de uma cultura existem diferentes e diversas comunidades de prática, o que não auxilia na completude do estudo de uma língua. Se

um falante em sua língua materna não consegue abarcar todo o arcabouço linguístico existente, suas variações e dialetos, muito menos em uma língua adicional isso se dará.

Em consequência, adquirir uma língua não está implicado adquirir apenas um sistema, as regras gramaticais desta língua, mas também o uso no contexto destas regras. Hymes (2000) foi o primeiro a afirmar que na aquisição de línguas é necessário que o aprendiz tenha a competência comunicativa na língua estudada. Ou seja, não basta ter domínio do vocabulário e das regras gramaticais, mas o mais importante ao se aprender uma língua é saber usá-la de acordo com os contextos situacionais exigidos naquela comunidade de prática. Assim, a adequação da linguagem em situações comunicativas reais se torna essencial.

Além disso, é importante para o aprendiz ter certo conhecimento pragmático da língua estudada, pois a apresentação da imagem pública dos indivíduos deve ser preservada na comunicação, assim como as relações e papéis sociais, e esta preservação está diretamente relacionada com a competência pragmática (ORDÓÑEZ, 2005), e pode estar em risco, produzindo mal entendidos.

Desta forma, Escandell Vidal (2005) defende que a adequação passa a ser uma propriedade importante da competência pragmática, visando contemplar não somente as questões sociais e culturais da língua alvo (gramatical, sociocultural, discursiva, léxica, etc.), mas também as características individuais dos aprendizes (conhecimento prévio da língua, conhecimento de mundo, fatores afetivos e emocionais, motivação, etc.).

Logo, a aquisição dependerá dos fatores sociais e cognitivos; o professor, de conhecimento das regras da língua e aspectos sociais, bem como de teorias que lhe auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, guiará o aluno para que este aprenda os conhecimentos estruturais, sociais, culturais e pragmáticos da língua. Mas cada aprendiz terá um desempenho diferente, conhecimentos diferentes, crenças, emoções, motivações diferentes. Por isso, podemos dizer que cada aluno terá mais facilidade com certas competências e menos com outras. Com isso, cada um terá maneiras diferentes de adquirir a língua e usá-la.

## 5.2 A SOBREPOSIÇÃO DE CONCEITOS E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

No capítulo 4 vimos que Kreidler (2013) considera a motivação como um fator que afeta os conteúdos e processos da cognição, bem como que a cognição seria um

importante componente da motivação. Nesta perspectiva, a motivação teria que abarcar todos os componentes da relevância, bem como os da cognição por completo. Isso seria impossível, pois a motivação não consegue controlar todos os aspectos cognitivos da mente humana, já que ela é dependente de muitos deles. Um exemplo são as inferências. Como vimos no capítulo 2, as inferências são processamentos cognitivos das entradas de dados, sendo dependentes das representações conceituais (RCs) que os indivíduos têm armazenadas na memória conceitual. A motivação não tem controle sobre os mecanismos inferenciais, nem sobre o conteúdo das RCs. O que a motivação faz é, a partir do efeito final do processamento do *input*, impulsionar ou não as ações. Logo, podemos considerar a relação da motivação com as atitudes proposicionais do indivíduo a respeito do *input*, mas não a respeito do restante dos procedimentos cognitivos da mente.

No entanto, podemos inferir que a relevância abarca todos os componentes motivacionais. Como mencionado por diversos autores citados no capítulo 3 deste texto, a motivação resulta da interação do contexto e das idiossincrasias dos indivíduos e seus conhecimentos prévios. Estes elementos, assim como os demais que possam estar relacionados com a motivação, também estão relacionados com a relevância. Portanto, podemos afirmar que a relevância consegue incorporar a motivação, ao passo que a motivação não consegue integrar todos os componentes da relevância, muito menos os da cognição como um todo.

Mesmo que a Teoria da Relevância tenha se focado nos componentes cognitivos do processamento de *inputs* linguísticos, ela admite a existência de outros elementos importantes para o processamento de dados, como as crenças, as afetividades e as emoções.

“Uma memória enciclopédica individual não é constituída apenas por um armazém de representações conceptuais mas também de representações com formas lógicas proposicionais ou não proposicionais, tratadas de maneiras diferentes, como objectos de atitudes diferentes tais como as da crença e as do desejo.” (SPERBER; WILSON, 2001, p.138 – 139).

É certo, porém, que a TR não menciona a motivação (como já foi relatado neste texto). Isso se torna um problema para a teoria se aceitarmos a ideia de que a motivação é inata do ser humano, como afirmam diversos autores – Ryan e Deci (2000), Schwartz (2014), por exemplo. Todavia, mesmo que a motivação não seja discutida na TR,

acreditamos ser possível a ampliação da teoria proposta por Sperber e Wilson em 1986 com a adição da motivação, além das outras propriedades mentais existentes, como por exemplo, a discussão das emoções, crenças, valores e afetividades.

Tencionamos construir uma nova hipótese a respeito da interface motivação e relevância: como a relevância abrange os componentes da motivação, e ainda outros mais relacionados à cognição, podemos então inferir uma sobreposição dos conceitos. Isto é, a relevância sobrepõe à motivação. Isso nos leva a crer que a motivação poderia ser um componente da relevância, dependente do efeito final de processamento e influenciador das expectativas iniciais de relevância.

Se assim o for, podemos verificar a importância da propriedade postulada por Sperber e Wilson na perspectiva da aquisição de línguas adicionais. Como já evidenciamos, para utilizarmos a TR como base teórica para a aquisição de L2 é necessária a ampliação da teoria em relação a certas propriedades psicológicas dos indivíduos. Mas acreditamos que com os diversos estudos realizados a respeito da TR<sup>43</sup>, com as considerações iniciais deste texto, os aspectos teóricos da TR serão expandidos rapidamente.

### 5.3 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo pudemos evidenciar como as relações entre a motivação e a relevância podem interferir e facilitar a aquisição e o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Recapitulamos o que vimos no capítulo anterior e associamos com o processo de aquisição de línguas, assim como, com o ensino de línguas. Pudemos perceber que a interface proposta no capítulo 4 é efetiva para o processo de aquisição de línguas, e pode auxiliá-lo tanto nos aspectos sociais como no cognitivo. Desta forma, traçamos conexão entre o social e o mental, o racional e o emocional, a fim de promover um aprimoramento a partir da interface proposta.

Por fim, hipotetizamos que, a partir da coincidência das características das propriedades motivação e relevância é possível inferir que a relevância abarca a motivação e todas as suas particularidades. Logo, é possível dizer que há uma

---

<sup>43</sup> Ver Strey (2011); Santos (no prelo).

sobreposição de conceitos, o que pode nos levar a construir outras hipóteses e teorias, mas que não caberiam neste texto por falta de espaço e por não ser nosso objetivo. No entanto, esta hipótese levantada pode auxiliar nas pesquisas de aquisição de línguas e ser aprimorada em estudos futuros.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pragmática tem estado presente em diversos campos de estudo atualmente, contribuindo para as pesquisas da comunicação e do uso da linguagem. Neste texto nos propusemos estudar as relações entre alguns aspectos pragmáticos da comunicação e da aquisição de línguas adicionais. Acreditamos que a motivação e a relevância são propriedades cognitivas necessárias para a aquisição de línguas, e que elas se relacionam de forma a contribuírem para o processamento de *inputs* da língua-alvo, bem como sua aquisição.

Ao longo desta pesquisa buscamos descrever alguns conceitos importantes, como a diferenciação entre língua e linguagem e aquisição e aprendizagem, bem como caracterizar os conceitos de relevância, sistema dedutivo, contexto situacional e mental e as idiossincrasias crença, afetividade e emoção. Na sequência, fizemos um levantamento bibliográfico das principais teorias da motivação, buscando pontuá-las desde seus primórdios na Psicologia, passando para o ensino e, por fim, à concepção da aquisição de línguas adicionais. Evidenciamos que as teorias da motivação no âmbito da aquisição de línguas estão mais voltadas para o nível social, sendo que algumas praticamente desconsideram os aspectos cognitivos da motivação. Na perspectiva que traçamos, uma teoria da motivação que tenha relação com a aquisição de línguas deve estar conectada tanto com os aspectos sociais como com os cognitivos, para representar a completude dos indivíduos nos âmbitos sociais e mentais.

Com base neste construto teórico buscamos relacionar as duas propriedades cognitivas – motivação e relevância –. Identificamos que os dois elementos têm características muito parecidas e que são dependentes dos mesmos componentes. Enquanto a relevância determina o processo inferencial e seus efeitos e esforços, a motivação impulsiona e determina uma ação. A relevância e a motivação estão relacionadas com o significado do *input*, com o contexto situacional e cognitivo, as idiossincrasias dos indivíduos e seus conhecimentos enciclopédicos e experiências. As duas, relevância e motivação, são elementos dinâmicos, determinados em graus e que devem ser constantemente retroalimentadas. Além disso, são dependentes da relação efeito-esforço. Como são propriedades diferentes estão relacionadas com os constituintes elencados de formas diferentes, mas têm sua dependência de forma igual. Se trouxermos estas características para o processo de aquisição de línguas adicionais



veremos que todas elas estão interligadas com este processo, e sanam muitas (se não todas) das necessidades para que haja a aquisição de L2. Neste caso, podemos afirmar que a motivação e a relevância fazem parte da aquisição de línguas.

Em consequência, verificamos também que, mesmo que estas propriedades estejam relacionadas com o lado cognitivo da aprendizagem de língua, elas têm relação direta com o lado social, pois, como afirma Damásio (2012), as estruturas biológicas dos indivíduos são construídas e remodeladas constantemente a partir das interações sociais e com as experiências e vivências no mundo. Logo, os aspectos sociais são de grande importância para a aquisição, e estão interligados com o processamento dos *inputs* da língua-alvo. Sendo assim, podemos afirmar que o ambiente e a socialização constroem as representações conceituais dos aprendizes, bem como estas representações, juntamente com o contexto mental (crenças, afetividades e emoção) e a motivação determinam qual será a atitude proposicional do aluno em relação ao *input* recebido e sua posterior ação, e esta ação originará algum efeito social que retornará como *input* ao aluno e assim sucessivamente, ampliando e remodelando o ambiente cognitivo do aprendiz, bem como estruturando sua vida e relações sociais.

Desta forma, podemos afirmar também que a relevância e a motivação são constituintes da mente que afetam e determinam a aquisição de línguas. Assim, conjecturamos que (baseados em Ryan e Deci (2000)), quão maior for a relevância num processamento de um *input*, mais intrínseca será a motivação. Ou seja, a relação de graus de motivação e relevância é efetivada no efeito final do processamento; se este for elevado, será elevada a relevância e, portanto, a motivação será interna ao indivíduo. Se o aluno está intrinsecamente motivado a aprender a língua, a aprendizagem também será relevante para ele.

Entretanto, como vimos no capítulo 5, a motivação não consegue dar conta dos componentes da cognição, como afirma Kreidler (2013). Por mais que a motivação esteja relacionada com os mesmos componentes que a relevância, ainda existem outros que a motivação não tem acesso. Portanto, diferentemente do que afirma a autora, não há como a cognição ser um componente da motivação. Já a relevância consegue abarcar todos os componentes da motivação e outros mais. Logo, podemos inferir que a relevância pode incorporar a motivação, tornando-a um componente da relevância. Desta forma, hipotetizamos que há uma sobreposição de conceitos na relação motivação e relevância.

Como pudemos verificar no capítulo 2, a TR não menciona a motivação como um componente do aparato mental. Sperber e Wilson (2001) aceitam a existência dos componentes afetivos, das crenças e das emoções e sentimentos, mas não se reportam à motivação em nenhum momento. Isso nos leva a crer que a teoria não leva em conta alguns componentes importantes para o processamento cognitivo. No entanto, ela nos serve de grande base para nosso estudo. Assim, propomos o aperfeiçoamento de alguns conceitos na TR, como já evidenciamos em algumas pesquisas. Nestas condições, acreditamos ser importante a menção de forma mais específica das emoções e afetividades, das crenças e da motivação, como defende Damásio (2012) em seus estudos. Com este aprimoramento teórico seremos capazes de confirmar ou refutar a hipótese por nós apresentada neste trabalho, que acreditamos ser de grande auxílio nas pesquisas da Linguística e de aquisição de línguas.

## REFERÊNCIAS

- ADÃO, A. N. **A ligação entre memória, emoção e aprendizagem**. (Anais XI Congresso Nacional de Educação). Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIIS2013/pdf/9302\\_6965.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIIS2013/pdf/9302_6965.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- AHMADI, M. R. **The Effect of Integrative and Instrumental Motivation on Iranian EFL Learners' Language Learning**. India: Elt Voices, 2011, p. 7 – 16. Disponível em: <[http://eltvoices.in/Volume1/Issue2/EVI12\\_2.pdf](http://eltvoices.in/Volume1/Issue2/EVI12_2.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- ANDERSON, B. **Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism**. New York: Verso, 1991.
- APPEL-SILVA, M.; WENDT, G. W.; ARGIMON, I. I. L. **A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, ago. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n2/v16n2a08.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo M. de Souza Filho. Porto Alegre: Arttexto, 1962/1990.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In.: ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs.). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15- 42.
- BARROS, R. S. B. **Educar com afetividade sabendo dizer não**. 2003. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/opinio/opinio.asp?entrID=133>>. Acesso: 25 set. 2017.
- BATISTA, J. A. **Reflexões sobre o conceito antropológico de Cultura**. Revista saber eletrônico, ano 1, vol. 1, Nov./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.unifaj.edu.br/NetManager/documentos/reflexoes%20sobre%20o%20conceito%20antropologico%20de%20cultura.pdf>>. Acesso em 27 set. 2017.
- BERGAMINI C. W. **Motivação**. São Paulo: Atlas, 2 ed.,1989.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. **Social Science Information**, 16, 1977, p. 645-668.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J. **Reproduction in education, society, and culture**. Beverley Hills, CA: Sage Publications, 1977.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. New York: Cambridge,1987.

BUENO, M. **As teorias de motivação humana e sua contribuição para a empresa humanizada: um tributo a Abraham Maslow.** 2002. Disponível em: <[http://welvitchia.com/Disciplinas\\_files/Doc%206\\_AS%20TEORIAS%20DE%20MOTIVACAO%20HUMANA.pdf](http://welvitchia.com/Disciplinas_files/Doc%206_AS%20TEORIAS%20DE%20MOTIVACAO%20HUMANA.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2017.

CABRAL, Á.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia.** 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 211.

CANEDO, D. **“Cultura é o quê?” - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos.** Anais Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica.** 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Massachusetts: MIT, Cambridge, 1965.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** 2 ed. Madrid: MECD y Anaya, 2002, p. 106. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. **Motivation: reopening the research agenda.** Language Learning, 1991, p. 469 – 512. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Motivation%20%20Reopening%20the%20research%20agenda.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In.: MARTELOTTA, M. E (Org.). **Manual de linguística.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p.15 – 30.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DECI, E. L. **Intrinsic motivation.** New York: Plenum, 1975.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum, 1985.

DIAS, L. S. **Estratégias de polidez linguística na formulação de pedidos e ordens contextualizados: um estudo contrastivo entre o português curitibano e o espanhol montevideano.** Tese: Curitiba: UFPR, 2010. Disponível em: <[http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24943/TESE\\_EST.PDF?sequence=1](http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24943/TESE_EST.PDF?sequence=1)>. Acesso em: 17 nov. 2017.

DÖRNYEI, Z.; CLÉMENT, R. Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In.: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT R.

(Eds.). **Motivation and second language acquisition**. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 2001, p. 399 - 432. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2001-dornyei-clement-hi.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

DÖRNYEI, Z. The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.). **Individual differences and instructed language learning**. Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 137-158. Disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_26eadac4fc584e37b7cdae0902a5e1bd.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_26eadac4fc584e37b7cdae0902a5e1bd.pdf?index=true)>. Acesso em: 19 dez. 2016.

DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J.; Long M. H. (Eds.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003, p. 589 – 630. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. Motivation, language identities and the L2 self: Future research directions. In: Dörnyei Z.; Ushioda, E. (Eds.). **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 350 – 356. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2009-dornyei-ushioda-mm.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

DÖRNYEI, Z. Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In: Hunston S.; Oakey D. (Eds.), **Introducing applied linguistics: Concepts and skills**. London: Routledge, 2010, p.74 – 83. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2010-dornyei-routledge.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. New York: Oxford, 1994.

FONSECA, V. da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. Psicopedagogia, 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014)>. Acesso em: 29 set. 2017.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs.). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 87 – 104.

GARDNER, R. C., LAMBERT, Wallace L. **Motivational variables in second-language acquisition**. Canadian Journal of Psychology, v 13, n. 4, 1959, p. 266 – 272. Disponível em: < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031968.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass: Newbury House, 1972. Disponível em: <[http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN\\_TALK.pdf](http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C. **Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition**. 1999, p. 10 - 24. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/9907/66883fb85e9ad3785dbd8e4886df477f5958.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GARDNER, R. C. **Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting**. Ottawa: Canadian Association of Applied Linguistics, 2009. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/CAALottawa2009talkc.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: Marcelo Dascal (org). **Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia**. Campinas: Unicamp, 1982.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Doubleday Anchor, 1967.

GOULART, R.; MARONAM, V. **A interferência emocional na aprendizagem**. 2004. Disponível em: <<https://psicologado.com/neuropsicologia/a-interferencia-emocional-na-aprendizagem>>. Acesso em: 28 set. 2017.

HAUGH, M.; KÁDAR, D.Z. **Intercultural (Im)politeness**. 2017, p. 1- 26. Disponível em:< [https://www.researchgate.net/publication/317173704\\_Intercultural\\_Impoliteness](https://www.researchgate.net/publication/317173704_Intercultural_Impoliteness)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

HERZBERG, F.; MAUSER, B. y SNYDERMAN, B. **The Motivation to Work**. 2 ed., New York: John Wiley & Sons, Inc, 1959.

HLIBOWICKA-WĘGLARZ, B. **Pidgin, língua franca, sabir – um estudo terminológico**. Romanica Olomucensia, 2016, p. 35–41. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EMqPewRNIugJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5396886.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Trad. Pedro Hrrillo Calderón. 2 reim. Madrid: Edelsa, 2000. p. 27 – 46.

KÁDÁR, D. Z.; HAUGH, M. **Understanding Politeness**. New York: Cambridge, 2013.

KOCH, I. G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. 1982. Disponível em: <<http://www.sdkrashen.com/content/books/principlesandpracticepdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

KREITLER, S. The Structure and Dynamics of Cognitive Orientation. In.: KREITLER, S. **Cognition & Motivation: forging an interdisciplinary perspective**. New York: Cambridge University Press, 2013, p.32-61.

KRUGLANSKI, A. W.; SHEVELAND, A. Epistemic Motivations. In.: KREITLER, Shulamith. **Cognition & Motivation: forging an interdisciplinary perspective**. New York: Cambridge University Press, 2013, p.15-31.

LAKOFF, R. The Logic of Politeness; or, Minding your P's and Q's. **Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society**, 1973, p. 292-305.

LEECH, G. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.

LIMA, S.S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino-aprendizagem de inglês em escola pública. In.: ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs.). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 147- 162.

MARKUS, H.; NURIUS, P. 'Possible selves' **American Psychologist**, 1986, p. 954-69.

MARINOVIC; A. **Comparação entre as teorias da aquisição e aprendizagem das línguas**. 2012. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/comparacao-entre-as-teorias-da-aquisicao-e-aprendizagem-das-linguas/94573#ixzz50Jn0tD5S>>. Acesso em: 14 out. 2017.

MARTINS, E. M. Semântica dos protótipos. In. JÚNIOR, C. F.; BASSO R. **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013, p.105-119.

MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. et al. **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p.15-30.

MASLOW, A. A theory of human motivation. **Psychological Review**, 50, 1943. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>>. Acesso em 19 dez. 2016.

MELO, E. S.; ALMEIDA, M. C. **Comunidades de pratica e suas características: um estudo na rede de bibliotecas e centros de informação em arte no estado do rio de janeiro**. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2015. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/3075/1109>>. Acesso em: 29 set. 2017.

MESQUITA, R.; DUARTE, F. **Dicionário de Psicologia**. Corroios: Plátano Editora, 1996.

MORAN, P. **Teaching culture: perspectives in practice**. Massachusetts: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.

NOELS, K. A.; PELLETIER, L. G.; VALLERAND, R. J. **Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory.** Lang Learn n. 53, 2003, p. 33 – 63. Disponível em: <[http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003\\_NoelsPelletierClementVallerand\\_LL.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_NoelsPelletierClementVallerand_LL.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

NORTON, B. **Social Identity, Investment, and Language Learning.** Spring: TESOL Quarterly, Vol. 29, no. 1, 1995, p. 9 – 31. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3587803>>. Acesso em: 15 mai. 2016

NORTON, B.; MCKINNEY, C. An identity approach to second language acquisition. In. **Alternative approaches to second language acquisition.** New York: Routledge, 2011, p. 73 – 94. Disponível em: <<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20&%20McKinney%20in%20Atkinson%202011.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

NORTON, B. **Identity, Investment, and Faces of English Internationally.** Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly), v. 38, n. 4, 2015, p. 375 – 391. Disponível em: <<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20in%20CJAL%202015%20published.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

OGBU, J. **Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective.** New York: Academic Press, 1978.

OLIVEIRA, A. A. P de. O conceito de cultura e a identidade do falante de L2. In: **Múltiplas perspectivas em Linguística** / José Sueli de Magalhães, Luiz Carlos Travaglia (Orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 11 – 22. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ileel/sumario.html>>. Acesso em: 26 set. 2017.

ORDÓÑEZ, S. G. La subcompetencia pragmática. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. **Vademécum para la formación de profesores.** Madrid: SGEL, 2005. p.533 – 551.

PORTER, L. W.; LAWLER, E. E. **Managerial attitudes and performance.** Homewood: Irwin-Dorsey, 1968.

RAMOS; F. M. E. **Uma análise sobre a concepção de língua e linguagem na fala das professoras da educação de jovens e adultos.** Anais do 16 cole – Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <[http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss07\\_07.pdf](http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss07_07.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2017.

RECH, J.; FACHINELLI, A. C.; FLORES, S. P. **Comunidades de Prática: reflexões a partir da comunicação e da cultura organizacionais.** Conexão – Comunicação e Cultura, Caxias do Sul, v. 11, n. 21, jan./jun. 2012, p. 47 – 67. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/1325/1173>>. Acesso em: 17 set. 2017.



REISS, S. **Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires**. Review of General Psychology, v. 8, n. 3, 2004, 179–193. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.179>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions an New Directions**. Contemporary Educational Psychology 25, 2000, p. 54 – 67. Disponível em: <<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SANTOS, S. L. dos. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.

SANTOS, S. L. Contexto e contextualização: quando o significado acontece. **Anais do VII Ciclo de estudos em Linguagem**. Ponta Grossa: 2013, p.700-712. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/ciel/2013/files/ANAIS.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SANTOS, S. L. **O enigma da piada: convergências teóricas e emergência pragmática**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

SANTOS, S. L. dos. Relevância afetiva e relevância informativa ou o que as emoções e sentimentos têm a nos dizer sobre a (complexidade da) interpretação humana. In: Elena Godoy (Org). **Coletânea do III Workshop Internacional de Pragmática**. Curitiba: Editora da UFPR, no prelo.

SCHMIDT, R.; BORAIE, D.; KASSABGY, O. Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In. Rebecca Oxford (Ed.), **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Honolulu: University of Hawai, 1996, p. 9 – 70. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Foreign%20language%20motivation.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

SCHUMANN, J. H. Research on the acculturation model for second language acquisition. **Journal of multilingual and multicultural development**, 7, 1986, p. 379-392.

SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SEARLE, John Rogers. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Tradução de Carlos Vogt e outros. Coimbra: Almedina, 1969/1981.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (org.) **Crenças, Discursos e Linguagem**. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 21 – 101.

SKINNER, B. F. **The Verbal Behaviour**. Minessota : Copeley Publishing Group, 1957.

SPERBER, D; WILSON, D. **Relevância: comunicação e Cognição**. Trad. Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Original em 1986).

SPERBER, D; WILSON, D. **Teoria da Relevância**. In: Linguagem em (Dis)curso. Org. Fábio José Rauen; Jane Rita Caetano da Silveira. v. 1, n. 1, Tubarão: Ed. Unisul, 2005, p. 221 – 268.

SOBROZA; L. S. **Aquisição x Aprendizagem da língua estrangeira**. Revista Linguagens & Cidadania, v. 10, n. 1, jan./jun., 2008. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R2qyoQfDoiwJ:https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/download/28276/15985+&cd=3&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 18 out. 2017.

TAPIA, J. A. **Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias**. Barcelos: Edebe, 1997.

TAPIA, J. A. Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. In.: Ministerio de Educación y ciencia. **La orientación escolar en centros educativos**. Madrid: MEC, 2005, p. 209 – 242.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula : o que e, como se faz**. Trad. Sandra Garcia. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VERSCHUEREN, J. **Para entender la pragmática**. Madrid: Gredos, 2002.

VIDAL, M. V. E. Aportaciones de la pragmática. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2005. p. 179 –193.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1964.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

XAVIER, M. F. e M. H. MATEUS. **Dicionário de Termos Linguísticos**. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional: Vol. II. Lisboa : Ed. Cosmos, 1992.